

Rita Lobato de Almeida

**“Chorar não resolve”**

**A Importância das Competências Emocionais em Idade Pré-Escolar**

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico**

Orientadora: Professora Doutora Clementina Nogueira

Almada, Outubro de 2020

## **Relatório Final**

Relatório final de prática de ensino supervisionada apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (2o ciclo de estudos), ao abrigo do Despacho n.º 1105/2010 (Diário da República, 2.a série – n.º 10 – 15 de janeiro de 2010).

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Orientador: Professora Doutora Clementina Nogueira

Discente: Rita Lobato de Almeida

Outubro de 2020

## AGRADECIMENTOS

A meu ver torna-se muito mais fácil alcançarmos os nossos desejos e objetivos quando nos encontramos bem e felizes na vida. Para me encontrar bem preciso de ter saúde, de ter amigos e família com saúde, e de poder ter a liberdade para poder estar e fazer aquilo que me faz estar bem. Perante os percalços da vida e os momentos menos bons preciso de encontrar apoio nos que estão à minha volta e preciso de me sentir segura e capaz, o que depende da minha relação comigo própria e com os outros.

O meu percurso académico durou cinco anos, com altos e baixos, com momentos felizes e infelizes, mas sempre com pessoas por perto, especialmente com as pessoas que mais quero ter por perto. Foi graças a todas essas pessoas que quis e quero na minha vida, que encontrei e encontro forças e motivação para alcançar e determinar objetivos e para ser feliz todos os dias. Sinto-me feliz, agradecida e amada todos os dias, mesmo perante os desafios e os momentos menos bons da vida.

Por isso, quero agradecer a cada pessoa que se cruzou no meu caminho e que contribuiu para a minha felicidade e força de vontade. Quero agradecer a todas as equipas educativas com quem partilhei vários momentos da minha vida, especialmente à educadora Bela e à professora Carina das instituições onde estagiei durante o mestrado. Agradeço também a todas as crianças com quem pude contactar por todo o carinho e por tudo aquilo que me ensinaram e me fizeram crescer e tornar-me mais forte.

Quero agradecer a todos os professores com quem tive oportunidade de aprender e crescer na Escola Superior de Educação Jean Piaget, especialmente à Professora Doutora Clementina Nogueira por toda a disponibilidade, dedicação, apoio e carinho ao longo deste percurso. Agradeço a todos os colegas de Mestrado com quem pude partilhar vários momentos, em especial à Inês Pina e Marisa Almeida com quem pude contar sempre.

Agradeço também a todos os colegas da Eselx que me acompanharam durante a licenciatura, especialmente às minhas amigas Maria do Mar Pereira e Lilía Peças, que tornaram e tornam a minha vida muito mais feliz. Agradeço também a todos os amigos com quem pude contar, partilhar e viver momentos muito felizes que me deram força para continuar caminho. Agradeço à Mãe Natureza por me proporcionar as melhores sessões de surf, que me ajudam a ganhar garra e a enfrentar todos os problemas.

Por último agradeço à minha família por ser a minha base, o meu porto seguro e o meu apoio em qualquer momento da vida. Obrigada família pelo amor incondicional que me faz viver e sobreviver. Obrigada em especial à minha mãe e ao meu pai que me ajudam a sonhar, a traçar objetivos e a concretizá-los. Agradeço também à Patrícia por ter sempre acreditado e dado forças para concluir esta etapa, ainda bem que entraste na minha vida. Obrigada às minhas avós que me deram e dão sempre os melhores conselhos nos melhores momentos, e por acharem e me fazerem crer que a vida é incrivelmente maravilhosa. E é mesmo!

## RESUMO

O presente relatório desenvolve-se no contexto da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada I do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo. Consiste numa reflexão crítica e fundamentada sobre a prática em contexto de Ensino Pré-Escolar, incluindo todo o percurso experienciado ao longo da prática profissional. Neste contexto emergiu o tema de investigação que assenta na importância das competências emocionais e tem como objetivo **demonstrar que é possível promover as competências emocionais de crianças em idade pré-escolar.**

As competências emocionais fazem parte do desenvolvimento emocional e integral da criança, e necessitam de ser promovidas e desenvolvidas o mais cedo possível. Em idade Pré-Escolar é possível proceder à identificação e reconhecimento das emoções básicas (alegria, tristeza, raiva e medo) com o intuito de aprender a gerir e a autorregular essas emoções. Ao desenvolver estas competências contribui-se para relações sociais mais positivas e para uma melhor autogestão da criança. O papel do educador deve surgir como o de um Orientador Emocional (Moreira, 2008) que respeita, compreende e apoia a criança na expressão das suas emoções, oferecendo ferramentas para lidar com as emoções desagradáveis e contribuindo para gerar emoções positivas.

A investigação constitui-se por uma metodologia de natureza qualitativa e de investigação-ação, pois existe uma ação sob o real. A ação ocorreu através de um projeto de intervenção com crianças em idade Pré-Escolar baseado na promoção e desenvolvimento das competências emocionais a partir de diálogos, jogos e atividades. Como técnicas de recolha de dados procedeu-se à observação participante, às notas de campo, ao diário de bordo e à análise documental.

Desta forma foi-me possível recolher os dados necessários para evidenciar as alterações nas atitudes e comportamentos das crianças em contexto escolar, e assim compreender o impacto do projeto de intervenção. No decorrer do projeto foram visíveis várias situações que significam que as crianças se tornaram capazes de expressar e gerir as suas próprias emoções, de reconhecer as emoções nos outros e de reproduzir relações mais positivas com os pares, o que constitui o objetivo da presente investigação.

**Palavras-Chave:** Educação; Desenvolvimento Integral; Interações Sociais; Competências Emocionais; Resolução de Conflitos; Bem-Estar Emocional

## ABSTRACT

This report is developed in the context of the curricular unit of Practice of Supervised Teaching I of the Masters in Pre-School and 1st Cycle Education. It consists of a critical and grounded reflection on practice in the context of Pre-School Education, including the whole journey experienced throughout professional practice. In this context emerged the research theme that is based on the importance of emotional skills and aims to demonstrate that it is possible to promote the emotional skills of pre-school children.

Emotional competencies are part of the emotional and integral development of the child, and need to be promoted and developed as soon as possible. At preschool age it is possible to proceed to the identification and recognition of basic emotions (joy, sadness, anger and fear) in order to learn how to manage and self-regulate these emotions. Developing these skills contributes to more positive social relationships and better self-management of the child. The role of the educator should emerge as that of an Emotional Counselor (Moreira, 2008) who respects, understands and supports the child in the expression of his emotions, offering tools to deal with unpleasant emotions and contributing to generate positive emotions.

The research is a methodology of a qualitative nature and research-action, because there is an action under the real. The action occurred through an intervention project with children of pre-school age based on the promotion and development of emotional skills from dialogues, games and activities. As data collection techniques, participant observation, field notes, logbook and documentary analysis were performed.

In this way it was possible to collect the necessary data to highlight the changes in the attitudes and behaviors of children in a school context, and thus understand the impact of the intervention project. During the course of the project several situations were visible which meant that children became able to express and manage their own emotions, to recognize the emotions in others and to reproduce more positive relationships with peers, which was the objective of the present investigation.

**Keywords:** Education; Integral Development; Social Interactions; Emotional Skills; Conflict Resolution; Emotional Well-Being

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	12
CAPÍTULO I – PRÁTICAS PROFISSIONAIS .....	15
1. Pressupostos da Prática de Ensino e Ética Profissional .....	15
1. Prática de Ensino Supervisionado em Pré-Escolar .....	19
1.2. Espaço .....	22
2.2. Tempo .....	22
2.3. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionado em contexto Pré-Escolar	23
3. Prática de Ensino Supervisionado em contexto de 1º Ciclo .....	25
3.1. Caracterização da turma .....	26
3.1. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionado em contexto de 1º Ciclo	28
4. Problemática da Questão de Partida a partir da Prática de Ensino Supervisionada .....	30
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	32
1. Emoções e Sentimentos .....	32
1. Inteligência e Inteligência Emocional .....	35
2. Importância do Desenvolvimento das Competências Emocionais .....	39
3. Prática da Educação Emocional numa sala de Pré-Escolar .....	42
CAPÍTULO III - PROJETO DE INTERVENÇÃO .....	48
1. Objeto de Estudo .....	48
1. Métodos e Procedimentos .....	49
2. Participantes no Estudo .....	50
3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....	51
3.1. Observação Participante .....	51
3.2. Notas de campo, diário de bordo e análise documental .....	52
4. Técnicas e Instrumentos de Análise de Dados .....	53
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	54
1. Apresentação do Projeto de Intervenção .....	54
2. Apresentação das Atividades mais significativas do Projeto de Intervenção ...	56
2.1.1. Reflexão da Atividade de Diagnóstico (APÊNDICE A) .....	57
2.1.2. Reflexão da Atividade de Exploração e Partilha da emoção Alegria (APÊNDICE B)	59
2.1.3. Reflexão da Atividade de Exploração e Partilha da emoção Medo (APÊNDICE C)	61
2.1.4. Reflexão da Atividade de Exploração e Partilha da emoção Tristeza (APÊNDICE D)	63
2.1.5. Reflexão da Atividade de Exploração e Partilha da emoção Raiva (APÊNDICE E)	65
2.1.6. Reflexão da Atividade de Construção do Cartaz da Tristeza (APÊNDICE J) .....	67
2.1.7. Reflexão da Atividade de Construção do Cartaz da Raiva (APÊNDICE K) .....	69
2.1.8. Reflexão da Atividade de Construção do Diário das Emoções (APÊNDICE L) ..	71
2.1.9. Reflexão da Atividade Construção do Pote das Emoções (APÊNDICE M) .....	72
2.1.10. Reflexão da Atividade Jogo do Saco das Emoções (APÊNDICE N) .....	73

3. Análise e Discussão dos Resultados.....	74
CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	92
APÊNDICES.....	95
APÊNDICE A – Planificação da Atividade de Diagnóstico e respetiva Grelha de Avaliação .....	96
APÊNDICE B – Planificação da Atividade de Exploração e Partilha da emoção Alegria e respetiva Grelha de Avaliação .....	98
APÊNDICE C – Planificação da Atividade de Exploração e Partilha da emoção Medo e respetiva Grelha de Avaliação.....	100
APÊNDICE D – Planificação da Atividade de Exploração e Partilha da emoção Tristeza e respetiva Grelha de Avaliação.....	102
APÊNDICE E– Planificação da Atividade de Exploração e Partilha da emoção Raiva e respetiva Grelha de Avaliação.....	105
APÊNDICE F - Planificação da Atividade de Construção do Cartaz da emoção Tristeza e respetiva Grelha de Avaliação.....	107
APÊNDICE G - Planificação da Atividade de Construção do Cartaz da emoção Raiva e respetiva Grelha de Avaliação .....	109
APÊNDICE H - Planificação da Atividade de Construção dos Diários das Emoções e respetiva Grelha de Avaliação.....	111
APÊNDICE I - Planificação da Atividade da Construção dos Potes das Emoções e respetiva Grelha de Avaliação.....	112
APÊNDICE J – Planificação da Atividade Jogo do Saco das Emoções e respetiva Grelha de Avaliação .....	114
APÊNDICE K – Restantes Planificações e Reflexões do Projeto de Intervenção .	116
ANEXOS .....	140
ANEXO A – Declaração de Autorização de Depósito no Repositório Comum .....	141
ANEXO B – Declaração de Autenticidade.....	142
ANEXO C – Licença de Distribuição Não Exclusiva – Repositório Comum.....	143
ANEXO D – Desenhos das Atividades de Partilha das Emoções.....	144
ANEXO E – Cartazes das Emoções Tristeza e Raiva .....	146
ANEXO F – Índice de Bem-Estar .....	147
ANEXO G – Diários das Emoções .....	148

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Constituição do grupo de Pré-Escolar .....	20
Figura 2- Pote das Emoções.....	76
Figura 3- Diário das Emoções de uma criança com 3 anos.....	76
Figura 4- Diário das Emoções de uma criança com 5 anos.....	77



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Constituição do grupo de Pré-Escolar .....	20
Gráfico 2- Constituição da turma do 1º ano .....	26
Gráfico 3- Identificação e reconhecimento das emoções básicas no início e no final do projeto de intervenção .....	75
Gráfico 4- Nível de Bem-Estar Emocional das crianças durante as atividades propostas .....	84
Gráfico 5- Nível de Implicação das crianças nas atividades propostas .....	85

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Cronograma do Projeto de Intervenção .....	55
Tabela 2- Dados obtidos no inquérito sobre a associação entre a cor das bolinhas do Pote das Emoções e as emoções que representam.....	77
Tabela 3- Relato da situação ocorrida a 29 de Outubro de 2019 .....	78
Tabela 4- Relato da situação ocorrida a 5 de Novembro de 2019.....	79
Tabela 5- Relato da situação ocorrida a 6 de Dezembro de 2019.....	80
Tabela 6- Relato da situação ocorrida a 7 de Janeiro de 2020.....	81
Tabela 7- Relato da situação ocorrida a 8 de Janeiro de 2020.....	81
Tabela 8- Relato da situação ocorrida a 20 de Janeiro de 2020.....	82
Tabela 9- Tabela de comparação dos objetivos específicos .....	88

## LISTA DE ABREVIATURAS

MEM	Movimento da Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
PES	Prática de Ensino Supervisionado
PES I	Prática de Ensino Supervisionado em contexto Pré-Escolar
PES II	Prática de Ensino Supervisionado em contexto de 1º Ciclo
OCEPE	Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar

## INTRODUÇÃO

O presente relatório realiza-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionado (PES), no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pela Escola Superior de Educação Jean Piaget em Almada, tendo como principal objetivo a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. A PES ocorreu primeiramente em contexto de Educação Pré-Escolar com um grupo heterogéneo de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, e posteriormente, em contexto de 1º Ciclo com uma turma de 1º ano.

Nunca, em momento algum, tive alguma dúvida acerca do caminho que iria percorrer e da profissão que iria exercer, desde os meus cinco anos de idade. Todo o meu percurso académico foi vivido com a maior segurança, confiança e certeza de que era ali que queria estar, e por isso tornou-se possível enfrentar e ultrapassar qualquer obstáculo que surgisse. Quando se vive com tanta certeza, o interesse, a vontade e o sucesso surgem de forma inerente, e tudo se torna possível. Agarrei todas as oportunidades de contactar diretamente com as crianças como se fossem a última, e de facto, não considero que tenham sido bastantes ao longo de todo o percurso académico, no entanto, tentei diversificar ao máximo essas experiências, optando por contextos e metodologias alternativas.

Desde sempre, e talvez devido ao ambiente e contexto familiar onde cresci, nunca pensei em tornar-me uma profissional de ensino para me render ao ensino tradicional. Entristece-me ter vivido em contextos de ensino tão tradicionais, pobres e limitados em experiências e na diversificação, o que me faz querer fazer diferente e proporcionar o melhor às crianças com quem irei contactar. Para mim, existir a oportunidade de fazer parte da formação e da educação de uma criança é uma dádiva, que deve ser aproveitada ao máximo para fomentar sentimentos de amor, empatia, cooperação, curiosidade e confiança. O mundo de hoje está cheio de sentimentos negativos onde o ódio reveza o lugar do amor, a competição o da cooperação e o egoísmo o da empatia, mas se reproduzirmos sentimentos positivos, as crianças crescem rodeadas desses mesmo sentimentos e irão reproduzi-los e incrementá-los. A infância é a chave para uma vida de sucesso em todos os níveis, é nessa altura que a criança constrói a sua personalidade, a sua base de confiança e segurança e descobre os seus interesses, para posteriormente, enfrentar os desafios da fase adulta.

Foi devido à minha necessidade em contribuir para a construção de uma base suportada no amor, na confiança, na segurança e na autoestima, que, durante a PES I, me apercebi da falta de competências emocionais das crianças observadas. Na fase de observação constatei que as crianças tinham dificuldades em se expressar e em gerir as suas emoções, e que os adultos não contribuíam de forma nenhuma para criar algum procedimento ou ferramentas que auxiliassem no desenvolvimento socio-emocional. A partir da observação desta problemática, optei por basear o meu projeto de intervenção na promoção e desenvolvimento das competências emocionais das crianças em idade Pré-Escolar, e posteriormente, de tornar esse o tema do presente relatório final.

Para mim, ser uma profissional de educação, seja em contexto Pré-Escolar ou de 1º Ciclo, exige a posse de uma sabedoria emocional que permita conectar-me com cada criança, de forma a conseguir captar as suas fragilidades e a manuseá-las de uma forma positiva e construtiva. Ao basear essa conexão íntima no afeto e compaixão, torna-se possível contornar qualquer obstáculo, fomentar atitudes e valores importantes e promover aprendizagens significativas. O processo interpessoal só avança se o processo intrapessoal estiver suficientemente estável, ou seja, o próprio processo de autoconhecimento e construção pessoal do educador/ professor deve encontrar-se sólido e organizado, de forma a poder haver total disponibilidade para suportar as diferentes dimensões na vida de uma criança.

A vida obriga-nos a estabelecer relações com outras pessoas, no entanto, não nos são ensinadas as melhores formas para estabelecer essas relações. Uma relação pode reproduzir emoções no nosso interior, que tanto podem ser positivas como negativas, e há que saber lidar com ambas. Com o passar do tempo aprendemos a gerir determinadas situações e emoções, e possivelmente, a prever e evitar outras, no entanto, durante a infância as emoções são vividas intensamente, e a capacidade de prever ou evitar é mais baixa, o que provoca mais conflitos internos e externos. Se a criança estiver sozinha nesse processo de expressão, identificação e gestão de emoções torna-se mais difícil e lenta a descoberta de ferramentas para ultrapassar determinadas situações. Assim, torna-se importante a presença e o apoio da comunidade escolar neste processo emocional e de socialização, especialmente do educador/ professor, para que se possa obter sucesso no próprio processo de aprendizagem.

No presente relatório final optei por uma metodologia de natureza qualitativa e de investigação-ação, pois não só observei como intervim e agi sob o real. A problemática surgiu através da observação das dinâmicas diárias do grupo, onde aconteciam inúmeros conflitos internos e externos, e onde a resolução de conflitos e a expressão das emoções não eram prezados. Assim, o presente estudo **visa demonstrar que é possível promover as competências emocionais de crianças em idade pré-escolar**. De forma a dar credibilidade ao tema recorri, durante todo o estudo, a vários autores de referência no que respeita às Emoções, à Inteligência Emocional, à importância das Competências Emocionais e à Prática da Educação Emocional em Pré-Escolar.

O relatório final é constituído por seis componentes principais.

**Introdução** – remete para a apresentação e reflexão acerca do meu percurso pessoal e académico. Também é apresentada de forma sucinta a prática profissional em Pré-Escolar, de forma a contextualizar o tema do presente relatório final.

**Capítulo I** – pretende contextualizar ambas as práticas profissionais e apresentar todo o percurso subjacente à prática.

**Capítulo II** – tenciona sistematizar toda a literacia de referência consultada ao longo deste estudo.

**Capítulo III** – descreve todo o processo metodológico utilizado ao longo do estudo, incluindo a metodologia e os instrumentos de recolha de dados.

**Capítulo IV** – apresenta os dados obtidos no projeto de intervenção, assim como a sua interpretação e discussão suportada em autores de referência.

**Capítulo V** – surgem as considerações finais, onde se pretende destacar as conclusões decorrentes do estudo, assim como a sua contribuição no meu percurso pessoal e académico.

Por fim, seguem-se ainda as referências bibliográficas com todos os documentos, artigos e livros consultados, e os anexos.

# **CAPÍTULO I – PRÁTICAS PROFISSIONAIS**

## **1. Pressupostos da Prática de Ensino e Ética Profissional**

Os contextos de educação pré-escolar e de 1º ciclo são ambientes culturais e sociais, onde as crianças devem usufruir de aprendizagens significativas, fruto de uma intencionalidade educativa por parte do educador/ professor. De acordo com a Convenção dos Direitos das Crianças (1989) todas as crianças têm direito à educação e ao acesso à igualdade de oportunidades. Cabe ao educador/ professor criar um ambiente educativo de qualidade e estimulante que promova a exploração, o interesse e o desenvolvimento de cada criança, adaptando-se às diferenças e às características de cada uma.

Na educação pré-escolar, segundo Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) prevêm-se os seguintes fundamentos educativos:

- “Desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis;
- Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo;
- Exigência de resposta a todas as crianças;
- Construção articulada do saber” (p.12).

A nível do ensino básico, de acordo com a Organização Curricular e Programas (2004) existem três grandes princípios educativos:

- “Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social;
- Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes;
- Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.” (p.13)

Pretende-se que, quer um educador, quer um professor consigam praticar os princípios acima descritos; consigam aplicar os diversos conceitos dos diferentes modelos pedagógicos; e que, simultaneamente, mantenham valores como o respeito, o carinho e a empatia. Um educador/professor deve promover o próprio contacto, conhecimento e experiência com os variadíssimos modelos curriculares, de modo a ganhar uma bagagem que lhe permita adaptar e estruturar-se o melhor possível perante qualquer situação, que surja ao longo do seu percurso profissional.

O meio escolar deve ser um espaço onde as crianças usufruem de um suporte e acompanhamento não só no âmbito físico e cognitivo, mas também no âmbito emocional, social e espiritual. A vida é um caminho que pode ser percorrido individualmente, mas não de forma independente, pois vivemos numa sociedade da qual dependemos inevitavelmente. A educação é a preparação das crianças para a vida como participantes de uma sociedade, e para isso

necessitam das ferramentas necessárias para se integrarem como seres autónomos, empáticos, responsáveis, capazes de encarar os obstáculos e de usufruir ao máximo das suas vivências.

Assim surge um conceito imprescindível à prática de qualquer profissional, não só da área da educação, a ética profissional ou deontologia profissional. No seu sentido etimológico a palavra “ética” provém do grego “ethos” e define-se como o modo de ser, os hábitos e os costumes inerentes à convivência entre seres humanos. A ética surge como uma conduta humana, onde são definidos os comportamentos mais ou menos adequados/ corretos perante direitos individuais e um sentido de justiça. Por sua vez, a palavra “deontologia” deriva do grego “deon” e surge num sentido de heteroregulação, uma vez que passa a ser um grupo a reger-se pelas regras estabelecidas por uma instância superior (Carapeto & Fonseca, 2012).

A ética profissional é definida por um conjunto de regras em função dos comportamentos expectáveis em determinada profissão. Em muitos casos esses códigos de ética são de cumprimento obrigatório sob pena de sanções disciplinares. A ética profissional da docência está subjacente a vários valores como o respeito, liberdade, autonomia, imparcialidade etc., que devem ser privilegiados e praticados não só na relação com os alunos, mas também na relação entre professores, família e comunidade exterior (Caetano & Silva, 2009). Um bom profissional não se define apenas na sua habilidade técnica, mas também na qualidade da sua dimensão humana e social.

Durante a formação de um educador/ professor para além da formação inicial também existe uma formação cultural, social e ética, que permite adquirir competências para lidar com questões cívicas e morais inerentes à prática. É expectável que a postura de um educador/professor seja a mais correta e justa possível, no entanto não deixa de haver um ser humano com a devida liberdade para errar, e que luta diariamente para ser melhor pessoa e profissional.

Ao longo do meu percurso académico tive a oportunidade de contactar com diversos contextos escolares e fui-me deparando com as várias realidades da docência. Os obstáculos não surgem apenas com as crianças dentro da sala, mas também na relação com toda a comunidade escolar e familiar. Durante o meu percurso académico tive a oportunidade de contactar com vários modelos pedagógicos, nomeadamente o Movimento da Escola Moderna (MEM), Pestalozzi e Waldorf, o que me permitiu conhecer diferentes tipos de docência, enquadrados nesses mesmos modelos curriculares.

**Durante a licenciatura, todos os estágios que realizei foram em contexto Pré-Escolar**, o que fez com que a Prática de Ensino Supervisionado em 1º Ciclo (PES II) tenha sido a minha primeira experiência e contacto com crianças do 1º Ciclo. Por esta razão considero a PES II o meu maior desafio ao longo de todo o meu percurso académico como profissional de ensino, pois a partir do 1º ano do 1º ciclo a dinâmica muda totalmente. Os momentos de brincadeira livre que existem no Jardim de Infância, no 1º Ciclo passam a ser ocupados por atividades/momentos direccionadas com objetivos específicos envolvendo as várias áreas curriculares presentes no Programa, consequentemente, os modelos curriculares, apesar de



poderem partilhar princípios e valores semelhantes aos do Jardim de Infância, tomam outra estrutura e organização a partir do 1º Ciclo.

Apesar de haverem diferenças nos objetivos e nas aprendizagens que se pretendem alcançar no Pré-Escolar e no 1º ciclo, considero imprescindível legitimar vários aspetos fundamentais comuns a ambos os ciclos e presentes em modelos pedagógicos como: a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), o modelo *Reggio Emilia* e também o Movimento da Escola Moderna. Considero igualmente importante assumir a prática de uma pedagogia participativa e nunca a de uma pedagogia transmissiva. De acordo com Formosinho et al. (2013) a pedagogia transmissiva centra-se na escolarização e na aprendizagem de conteúdos, mais do que nos processos de construção de aprendizagem e conhecimento. Esta toma os alunos como seres passivos e submissos à palavra do professor, retirando-lhes toda a liberdade, vontade e poder de participação. Já a pedagogia participativa rege-se pelo oposto, ou seja, a criança é tomada como um ser competente, com interesses e capaz de colaborar, interactivamente, no seu próprio processo de aprendizagem.

A intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as finalidades da sua prática, as suas concepções e valores: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar. (Silva et al. 2016, p.14).

A Metodologia de Trabalho de Projeto é uma pedagogia participativa, onde a aprendizagem provém da experiência e da interação. É através da experiência que se constrói a própria aprendizagem, sustentada no interesse e na motivação intrínseca da criança. Inerente a isto, está a democracia que incorpora um sentido de responsabilidade de ambas as partes, professor- aluno, e toma a criança como um ser livre e colaborativo, com capacidades para pensar e refletir de forma inteligente (Formosinho et. al. 2011). O papel do professor deve ser o de organizar, escutar, compreender e responder aos interesses e às necessidades dos alunos, criando intencionalidade e propósito nas suas aprendizagens.

Para Formosinho et al. (2011) o Trabalho de Projeto inicia-se num problema, e não num tema, seguido por um itinerário elaborado e centrado nos seus atores (alunos).

Um projeto é consciente; ele concretiza-se pela formação de uma intenção, por um objectivo, prevê um determinado número de meios para atingir esse objectivo, especifica-se sob a forma de programas de atividades sucessivos, integra um processo de avaliação e um processo de regulação. (Jonnaert, 1993, citado por Pourtois & Desmet, 1999).

Assim, o trabalho de projeto é originário de uma situação / problema no qual o educador/ professor deve criar um “contexto educativo adequado, assegurando não só a iniciativa e participação dos alunos como a mobilização cuidadosa e pertinente dos diversos elementos da relação pedagógica” (Formosinho et al. 2011, p.60). Neste processo ativo, participativo e democrático são adquiridos comportamentos, negociações, responsabilidades, atitudes e competências, através da cooperação, interação e aprendizagem mútua entre os pares e com o

educador/ professor. Na MTP (Metodologia de Trabalho de Projeto) é dada credibilidade à voz da criança, é exercido o direito a ser escutada, e só assim a criança se torna o sujeito do seu processo de aprendizagem.

A participação é, assim, a palavra passe do trabalho de projeto e da pedagogia que o sustenta: uma pedagogia em participação. O aprendente, em liberdade e cooperação, procura e reinterpreta o conhecimento; transforma-o, isto é, participa na sua construção, apropriando-se do seu significado como algo substantivo para si. (Formosinho et al. 2011, p.70).

Relativamente ao modelo *Reggio Emilia* são igualmente promovidas as interações, a comunicação e as relações entre crianças, professores e pais. “Acredita-se que todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, onde a criança tem um papel ativo na sua socialização coconstruída com o grupo de pares e com os adultos” (p.118). É um modelo que toma as interações sociais e a cooperação como chaves para a aprendizagem e conhecimento. Assim, a criança sabe, que em grupo, as capacidades e inteligências se multiplicam, e que em situações de problemas e dificuldades estas serão partilhadas e resolvidas em conjunto e mais facilmente. O trabalho em grupo torna-se fundamental, sendo que as crianças são desde cedo incentivadas a criticar, argumentar, negociar e resolver problemas em conjunto. Com isto, as crianças adquirem um grande sentimento de pertença, de atitudes de solidariedade e de processos de negociação e de auto-organização (Formosinho et al. 2013).

Em relação ao modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna, este assume a escola como um “espaço de iniciação às práticas de cooperação e solidariedade de uma vida democrática” (Formosinho et al. 2013). Este modelo possui de aspetos em comum com a MTP e com o modelo *Reggio Emilia*, no sentido de assumir as crianças como atores principais do seu processo de aprendizagem, concedendo-lhes o direito à voz e a serem escutadas.

No MEM também são elaborados projetos provenientes de uma situação/ problema, respeitando os interesses das crianças e dando-lhes a possibilidade de planear, de negociar, de assumir responsabilidades e de regular a sua própria avaliação. De acordo com Niza (2012) o trabalho em cooperação como processo educativo tem-se revelado a melhor estrutura social para adquirir competências. Este pressupõe que “cada um dos membros do grupo só possa atingir o seu objetivo se cada um dos outros o tiver atingido também” (Niza, 2012, p.356), promovendo a formação pessoal e social dos alunos e uma melhor compreensão dos conteúdos. Já as comunicações contribuem para um clima de expressão livre, dando um sentido social às aprendizagens escolares. Este modelo assume uma constituição do grupo de crianças a nível vertical, e não pelos níveis etários, assegurando a heterogeneidade que permite a cooperação e a interajuda, proporcionando um maior enriquecimento cognitivo, social, emocional e cultural.

Professores e alunos, mantendo sempre os seus estatutos próprios, descobrem-se, pela dinâmica da relação pedagógica, como parceiros; e é a própria relação de parceria em função da natureza e funcionalidade das situações de aprendizagens vividas que condiciona e define a conduta adequada, ou seja, os comportamentos, papéis, responsabilidades de cada ator são decididos, modificados e regulados, em cada contexto, pelo próprio acordo de parceria que funda o sentido

cooperativo (colaborativo) do projeto e grau de participação de cada um. A disciplina reside na motivação dos próprios alunos e esta nasce do ânimo, da intencionalidade que impulsiona o projeto, enraizado nos interesses dos alunos. É a dinâmica do projeto, e as atividades que para ele concorrem, quem orienta os comportamentos dos alunos, associando disposições emocionais importantes como a tenacidade, a responsabilidade, partilha, entre outros. (Niza, 2012, p.62).

Considero imprescindível como estudante e futura profissional da área da educação o conhecimento e o contacto com os principais modelos pedagógicos, de forma a poder conhecer os prós e os contras de cada um para formar um modelo, que considere, o ideal. Um educador/ professor que vivencia inúmeras e diversas experiências e que visa em saber sempre mais, alcançará um maior nível de autoconhecimento e de estratégias pedagógicas que o permitem adaptar-se a qualquer tipo de situação.

É com este pensamento que pretendo enfrentar a minha carreira como educadora/ professora e contribuir para um maior enriquecimento a nível emocional, social, físico e cognitivo meu e das crianças com quem terei a oportunidade de contactar. Para isso, pretendo interligar e promover aspetos dos três modelos curriculares acima apresentados, de forma a enriquecer o ambiente educativo e as experiências inerentes ao processo de aprendizagem das crianças. Acredito que a cooperação, a empatia e a confiança são capacidades que devem ser estimuladas e promovidas na vida da criança, pois serão essenciais no processo de aprendizagem e na vida futura.

Por vivermos numa sociedade é importante conseguirmos encontrar o nosso lugar/ propósito no mundo para que não nos desvalorizemos ou inferiorizemos, tornando-se imprescindível produzir relações positivas com os outros e cooperar de forma a alcançar maior sucesso pessoal e profissional.

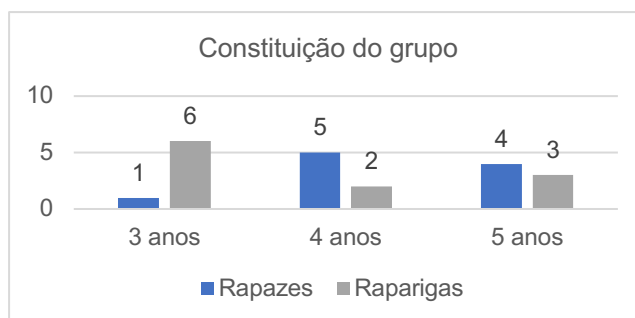
## **1. Prática de Ensino Supervisionado em Pré-Escolar**

A prática profissional em Educação Pré-Escolar ocorreu entre o dia 14 de outubro de 2019 e 28 de janeiro de 2020 numa sala heterógena com crianças entre os 3 e os 5 anos de idade. Através de uma observação inicial considerei que existia uma problemática que merecia a minha atenção, pois as crianças passavam por inúmeros conflitos interpessoais e intrapessoais diariamente o que prejudicava o bem-estar individual e do grupo. Assim, o meu projeto de intervenção baseou-se no desenvolvimento das competências emocionais das crianças do grupo, de forma a aumentar o bem-estar das mesmas não só em contexto escolar, mas também familiar.

### **2.1. Caracterização do grupo**

O grupo é heterogéneo, composto por vinte e uma crianças, sendo onze do sexo feminino e dez do sexo masculino com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. A criança mais nova do grupo entrou no Jardim de Infância com dois anos e completou os três em

Novembro de 2019. As três crianças mais velhas do grupo completarão os seis anos antes do ano letivo terminar, ou seja, antes de Junho de 2020.



*Gráfico 1- Constituição do grupo de Pré-Escolar*

Todas as crianças possuem nacionalidade portuguesa, à exceção de duas irmãs que têm nacionalidade italiana e de uma criança com três anos que tem nacionalidade indiana. É cada vez mais recorrente a presença de crianças com nacionalidade estrangeira, pois as famílias imigram para Aljezur, com o intuito de melhorar a qualidade de vida. Nestes três casos, as crianças sofrem um longo e difícil período de adaptação por não terem o mínimo conhecimento da língua portuguesa. Ao longo do estágio foram verificadas novas aprendizagens da língua portuguesa, especialmente da criança mais velha de nacionalidade italiana. O facto de compreenderem pouco a língua portuguesa afeta o bem-estar e o envolvimento das crianças em momentos de grande grupo, no entanto, em momento de brincadeira demonstram mais facilidade em interagirem com o grupo.

Não existe nenhuma criança com necessidades educativas especiais, no entanto duas crianças frequentam a terapia da fala e uma frequenta a psicoterapia. A criança que frequenta a psicoterapia apresenta alguns comportamentos específicos como a obsessão pela rotina, pela arrumação e pelo seu lugar na mesa e no tapete, também tem dificuldades em lidar com conflitos relacionais e quando se vê contrariado.

De um modo geral, **o grupo apresenta um desenvolvimento cognitivo e psicossocial característicos das diferentes faixas etárias**. De acordo com a teoria cognitivista de Piaget, o período entre os 2 e os 7 anos de idade designa-se por estágio pré-operatório e é determinado por aspetos como o pensamento simbólico e o egocentrismo intelectual. **Nesta fase a criança entende que o mundo foi “criado para si”** (referido em Tavares, Pereira, Sousa, Monteiro & Gomes, 2007, p.53), tornando-se incapaz de compreender o ponto de vista dos outros. A sua imaginação permite-lhe acreditar que todos os seus desejos se podem tornar realidade, sem grandes preocupações lógicas.

Relativamente ao desenvolvimento psicossocial, segundo Tavares, Pereira, Sousa, Monteiro & Gomes (2007) nesta idade as crianças passam por um período de grande desenvolvimento social, em que são confrontadas com emoções fortes e com sentimentos de autonomia e independência constantes. Segundo Erikson (1963, citado por Tavares, Pereira, Sousa, Monteiro & Gomes, 2007) **é nesta fase que as crianças iniciam a resolução dos**

**conflitos psicossociais, e quando se tornam incapazes de o fazer podem possuir de maiores dificuldades para resolver conflitos no futuro.**

Em relação ao desenvolvimento físico, este é expectável, apesar das crianças não usufruírem de momentos no domínio da educação física, passam bastante tempo a brincar no exterior, quer em contexto escolar quer familiar, pois vivem rodeadas de natureza. No entanto, por não haver momentos de educação física **é possível observar poucas competências de jogo em equipa e também de manipulação de certos objetos, como raquetes, arcos e bolas.** Tudo isto foi observado porque durante duas semanas decorreu um projeto de jogos tradicionais no recinto escolar, e as crianças participaram no jogo da macaca, no mini-golfe e ainda utilizaram objetos como cordas, arcos e bolas.

No que concerne ao desenvolvimento e aquisições do grupo nas diferentes áreas curriculares, é possível afirmar que na área de expressão e comunicação, o mesmo apresenta um conhecimento das estruturas sintáticas básicas e das regras gerais de concordância. À parte das crianças de nacionalidade estrangeira, o grupo demonstra um discurso fluente adequado a cada faixa etária, no entanto, existem duas crianças com quatro e cinco anos que possuem de algumas dificuldades em articular determinados sons, recorrendo à omissão de sílabas e grupos consonânticos. Em relação à abordagem escrita, todas as crianças com cinco anos, e uma com quatro anos, são capazes de escrever o próprio nome. De acordo com Sim-Sim et al. (2008) cabe ao adulto/ educador estimular interações que desenvolvam competências comunicativas, clarificando e expandindo as produções das crianças e providenciando modelos exemplares.

No que se refere ao domínio da matemática, quase todas as crianças com cinco anos são capazes de contar, pelo menos, até vinte e sabem identificar o número escrito. Quanto à representação do número, a maior parte das crianças com cinco anos é capaz de representar os números até dez e tem noção das quantidades numérica, realizando comparações. Algumas crianças de quatro anos também são capazes de realizar contagens até vinte e outras até dez, tendo uma menor noção da quantidade numérica. As crianças de três anos ainda possuem de dificuldades em contagens e na noção de quantidade numérica.

Em relação ao domínio do conhecimento do mundo **não é praticado o processo de desenvolvimento da metodologia científica**, pois apesar de as crianças questionarem sobre vários temas, **a educadora não prossegue às etapas seguintes de colocar hipóteses e respostas, experimentar, recolher informações e chegar a conclusões.** Com a presença de um computador na sala, também seria de esperar o uso do mesmo como recurso à realização de projetos e atividades, o que não acontece.

Quanto ao domínio de educação artística, as crianças detêm de um baixo contacto com a música, o teatro e a dança. Apenas as artes visuais são estimuladas dentro da sala com a educadora e auxiliar, no entanto, a partir do mês de Dezembro de 2019 foi iniciado um projeto com uma professora externa, que providencia 45 minutos por semana de educação artística.

No que respeita ao funcionamento global do grupo, é possível afirmar que todos possuem de um bom conhecimento e gestão da rotina diária, demonstrando segurança e autonomia nas tarefas inerentes. Todas as crianças são capazes de brincar sozinhas ou com os

colegas, recorrendo ao adulto apenas em caso de conflitos relacionais. Por existirem poucas atividades em pequeno/ grande grupo, as crianças têm dificuldades em solidarizarem-se com os outros e em respeitarem os colegas e as suas opiniões. Considero, que deveriam ser realizadas atividades e/ou momentos que desenvolvam o confronto de opiniões e de atitudes democráticas, o que ajudaria as crianças a sentirem-se mais confiantes e responsáveis pelas suas escolhas e pelo próprio processo de aprendizagem.

A participação das crianças na vida do grupo permite-lhes tomar iniciativas e assumir responsabilidades, exprimir as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros, numa primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença. (Silva et al. 2016, p.39)

## 1.2. Espaço

Em relação à sala do Jardim de Infância, esta encontra-se dividida em seis áreas: jogos; construções; pintura; faz-de-conta; “**massinha**”; e biblioteca. De acordo com Formosinho et al. (2011) a criação de áreas numa sala de Jardim de Infância permite:

[...] uma organização do espaço que facilita a coconstrução de aprendizagens significativas. Como as áreas são territórios plurais de vida, experiência e aprendizagem, a organização do espaço não é permanente: deve adaptar-se ao desenvolvimento das atividades e dos projetos ao longo do ano, devendo incorporar materiais produzidos pelas crianças. (p.28).

As áreas são compostas por mobiliário, maioritariamente feito de madeira, adequado ao tamanho das crianças, o que permite a sua autonomia e promove o sentimento de pertença e controlo. Isto também permite à educadora incluir as crianças na rotina de arrumação e organização da sala, dando-lhes responsabilidades (Post & Hohmann, 2003).

Em todas as áreas está definido um número limite de crianças que lá pode estar a brincar, sendo que todas as crianças devem circular, no mínimo, em duas áreas diferentes por dia. O momento do dia em que as crianças brincam nas áreas chama-se brincadeira livre e, por ordem da educadora, as crianças devem escolher uma área onde querem brincar. Se o limite permitido na área já estiver preenchido, as crianças são obrigadas a escolher outra área para brincar. O momento da brincadeira livre é o momento que ocupa mais tempo na vida diária destas crianças.

## 2.2. Tempo

A rotina das crianças do Jardim de Infância alterna entre os momentos de brincadeira livre nas áreas da sala, o recreio no exterior, a higiene e a alimentação. Quando não vão ao recreio exterior, as crianças passam cerca de 1 hora e 15 minutos nas áreas no período da manhã e 1 hora e 45 minutos no período da tarde, o que considero demasiado. É notória a falta de momentos de atividades mais dirigidas e intencionais, seja em pequenos grupos ou em

grande grupo. As crianças demonstram ficar mais ansiosas, impacientes, agressivas e conflituosas perante esses momentos tão longos de brincadeira livre. De acordo com Formosinho et al. (2013) as crianças não devem ultrapassar uma hora nas áreas de brincadeira livre.

O ato de brincar pode ser visto como uma atividade em que a criança está plenamente envolvida e interessada, desenvolvendo a sua concentração e empenho. A observação das brincadeiras livres das crianças por parte do educador é fundamental, pois consegue captar os interesses e as dificuldades de cada uma, no entanto, o educador deve utilizar esses interesses demonstrados pelas crianças para planejar propostas de aprendizagem que interliguem o desejo e a curiosidade da criança com uma finalidade comum. **As atividades devem ser ricas e estimulantes, não obstando o ato de brincar**, e de forma a promover o envolvimento das crianças e a articulação das diferentes áreas de conteúdo referidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

### **2.3. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionado em contexto Pré-Escolar**

A minha prática profissional em PES I centrou-se na realização de um projeto de intervenção que teve como tema principal uma problemática observada por mim dentro da sala. Durante as primeiras duas semanas de observação reparei que as crianças vivenciavam bastantes conflitos, e que a educadora e auxiliar **não promoviam a resolução desses mesmos conflitos**. Em vez de ajudarem as crianças a expressarem as suas emoções e as suas necessidades, estas optavam por “cortar o mal pela raiz”, e acabavam por castigar todas as crianças envolvidas inibindo-as de continuar a brincar. Era evidente a necessidade das crianças em exteriorizar as suas emoções, no entanto, **por falta de orientação não o conseguiam fazer da forma adequada**.

Perante os conflitos, era notória, por parte da educadora e auxiliar, a desvalorização das emoções das crianças envolvidas, bem como a falta de empatia e de vontade em compreender ou solucionar esses mesmos conflitos. Por empatia entende-se a capacidade de compreender as emoções dos outros (Correia, 2019), de se conseguir pôr no lugar dos outros (Céspedes, 2014) e em demonstrar interesse pelos seus problemas. Nitidamente as crianças necessitavam de um maior suporte emocional com base no carinho, na compaixão e compreensão por parte do adulto, de forma a aprenderem a lidar com as suas próprias emoções e com as frustrações do dia-a-dia.

Desta forma, o meu projeto de intervenção de PES I teve como objetivo o desenvolvimento das competências emocionais das crianças do Jardim de Infância. A decisão em abordar este tema surgiu com o intuito de melhorar os níveis de bem-estar e envolvimento das crianças, bem como o de desenvolver as suas competências emocionais e sociais. Assim, defini os seguintes objetivos como os principais a alcançar durante o projeto de intervenção:

- Desenvolver atividades que promovam a identificação e reconhecimento das emoções básicas;

- Contribuir para construção de ferramentas que permitam a gestão das emoções básicas;
- Contribuir para o aumento dos níveis de bem-estar e envolvimento das crianças do grupo.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o tema incide maioritariamente na área de Formação Pessoal e Social, mas pode e deve ser interligado com todas as outras áreas de conteúdo. De acordo com Silva et al. (2016) a área de Formação Pessoal e Social está dividida em quatro componentes, sendo uma delas a “Construção da identidade e da autoestima”, que afirma que a criança deve ser capaz de:

- “Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural situando-as em relação às dos outros” (p.34).

Esta aprendizagem pode ser observada quando, por exemplo, a criança é capaz de: identificar as suas características individuais; verbalizar as suas necessidades relacionadas com o seu bem-estar; expressar as suas emoções e reconhecer as dos outros etc. De acordo com Queirós (2016) existem pessoas com maior habilidade para identificar as suas próprias emoções, compreendendo-as e regulando-as, a nível intrapessoal, e outras que possuem maior habilidade para identificar e compreender as emoções dos outros, a nível interpessoal.

A inteligência emocional requer treino, mas todos somos capazes de aprender a identificar, gerir e regular as nossas próprias emoções e as dos outros. Esta prática deve iniciar-se na infância, a nível educacional através de atividades com objetivos previamente delineados (Queirós, 2016). Ao promover as competências emocionais durante a infância contribui-se para a prevenção do aparecimento de possíveis distúrbios ou desequilíbrios a nível emocional e social na vida futura da criança.

Segundo Silva et al. (2016) cabe ao educador/a promover esta competência através de atitudes como: valorizar e respeitar cada criança; apoiar a criança a expressar o que sente; manifestar o respeito pelas culturas familiares de cada criança, etc. É importante para as crianças na idade pré-escolar a construção da sua própria identidade, suportada por uma boa autoestima e autoconfiança. A criança deve ser valorizada, respeitada, estimulada e aceite nas suas diferenças, sentindo a sua importância para o enriquecimento do grupo, longe de atitudes de exclusão e discriminação.

Por ser um tema de projeto bastante íntimo e pessoal recorri várias vezes a momentos privados com cada criança. Desta forma, ofereci toda a minha disponibilidade e compreensão a cada criança, dando-lhes privacidade e liberdade de expressão e fazendo com que estas sentissem valorizadas e confiantes para partilhar as suas emoções. Também optei por momentos em grande grupo e de partilha mútua, de modo a estimular o respeito, a compaixão e a solidariedade pelo outro, bem como a valorização das emoções do outro e a compreensão de que todos somos humanos, e por isso lidamos com várias emoções. Segundo Queirós (2016) ao comunicarmos as nossas emoções estamos a estimular relações interpessoais e a promover a proximidade, o convívio e a confiança pelo outro.



Assegurei a articulação das várias áreas de conteúdo, procurando incidir naquelas que faziam mais falta no quotidiano das crianças, como é o caso da linguagem oral, pois optei por contar várias histórias e realizar vários diálogos e partilhas em grande grupo, desenvolvendo capacidades como o respeito pelo outro e de atenção. Ao realizar várias atividades em grupo também acabei por promover a convivência entre as crianças, e assim as suas habilidades sociais e democráticas.

É imprescindível salientar que este projeto ocorreu, **desde sempre**, durante todos os dias e todas as horas do dia em que as crianças estavam na escola, pois as emoções e os conflitos surgem naturalmente e as crianças precisam de se sentir apoiadas perante qualquer situação. Por ser um projeto que visa a expressão e a partilha das emoções, o meu tempo foi gerido entre momentos de observação, momentos de atividade no âmbito do projeto e momentos em que tentei ajudar as crianças a aceitar e a gerir as suas próprias emoções. A primeira parte do projeto remeteu para a identificação e reconhecimento das emoções básicas, e a segunda parte para a gestão das emoções e das situações de conflito.

Os recursos humanos envolvidos no projeto foram a educadora cooperante e a auxiliar. Ambas contribuíram para a concretização e sucesso das atividades. Com todo o tempo requerido para a realização deste projeto, a educadora foi imprescindível para a ajuda na gestão do tempo, do espaço e do próprio grupo. Relativamente aos recursos materiais, muitos foram disponibilizados pela educadora cooperante, ou seja, pelo Agrupamento de Escolas, e outros foram adquiridos por mim. Desde as folhas de papel branco e de outras cores e texturas, tesouras, fios, colas, lápis, tintas, pincéis, etc. foram todos materiais disponibilizados pela escola. Os potes das emoções e as respetivas bolas foram os únicos materiais financiados por mim.

Quer a educadora cooperante quer a auxiliar desempenharam um papel fundamental no meu projeto de intervenção, demonstrando-se sempre disponíveis, prestáveis e abertas às atividades realizadas no âmbito do projeto.

### **3. Prática de Ensino Supervisionado em contexto de 1º Ciclo**

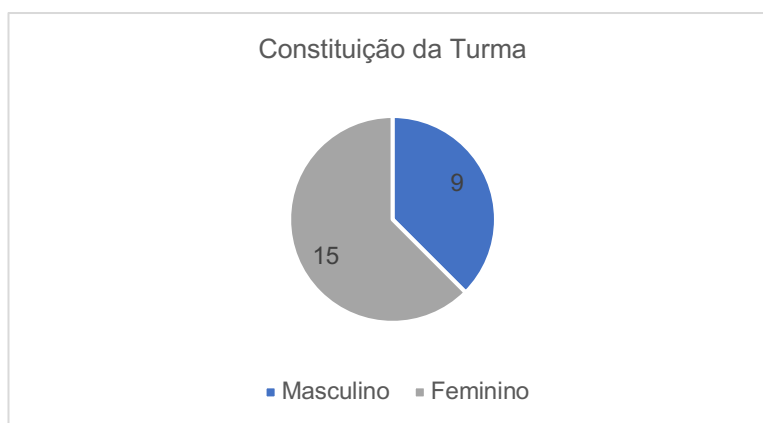
A Prática Profissional em 1º Ciclo ocorreu entre o dia 10 de fevereiro de 2020 e 29 de maio de 2020 numa turma de 1º ano com crianças entre os seis e os sete anos de idade. A prática decorreu numa instituição privada, que acolhe crianças desde o berçário até ao 4º ano do 1º Ciclo. Até ao 1º Ciclo o ensino é bilingue e as crianças falam e aprendem a língua portuguesa e inglesa.

Quanto ao projeto de intervenção, a minha intenção seria a de observar e ajudar a desenvolver as competências emocionais das crianças, de forma a dar continuidade à intervenção que tive na Prática de Ensino Supervisionado em Educação Pré-Escolar. Desta foram, poderia acompanhar o desenvolvimento emocional das crianças dos 3 aos 7 anos de idade, no entanto, devido a um projeto piloto que iria decorrer no mês de abril sobre a inteligência emocional, foi-me interdita a intervenção nesse tema. Devido ao pouco tempo disponível em

sala, a professora cooperante convidou-me a explorar o tema escolhido para o Projeto Educativo do Colégio, “A Mãe Natureza”.

### 3.1. Caracterização da turma

A turma é composta por vinte e quatro crianças, sendo nove do sexo masculino e quinze do sexo feminino. As crianças têm idades compreendidas entre os seis e os sete anos, no entanto existem onze crianças que começaram o ano letivo com cinco anos, sendo que a mais nova completou os seis no mês de janeiro de 2020.



*Gráfico 2- Constituição da turma do 1º ano*

Apesar do colégio providenciar o ensino bilingue durante a educação pré-escolar, no 1º ciclo existe apenas o ensino em português. Na turma do 1º ano existem cinco crianças com nacionalidade inglesa, uma criança de nacionalidade brasileira e outra italiana.

Uma das crianças inglesas não fala nem compreende quase nada da língua portuguesa, o que faz com que seja preciso dar um acompanhamento personalizado a todo o momento. As outras três crianças inglesas e a criança italiana compreendem a língua portuguesa, falam com alguma dificuldade e conseguem acompanhar a maior parte das aulas, no entanto possuem de dificuldades na fonética e escrita. A outra criança de nacionalidade inglesa possui dificuldades de aprendizagem, e por isso usufrui de um apoio diário noutra sala com uma professora de apoio. Em relação à criança de nacionalidade brasileira, esta não possui qualquer dificuldade na compreensão da língua portuguesa.

Na turma, dezoito crianças frequentaram a creche e todas frequentaram o Jardim de Infância, sendo que vinte crianças já estavam no Colégio, duas frequentavam a escola pública e outras duas o ensino internacional. A grande maioria das crianças possui um agregado familiar estruturado e composto por pai, mãe e filhos. Apenas duas crianças, AM e BY, residem apenas com a mãe e os avós maternos. Das vinte e quatro crianças, seis são filhos únicos, catorze têm um irmão, três têm dois irmãos e uma tem três irmãos.

No que diz respeito às habilitações literárias dos pais, um pai tem o 9º Ano de escolaridade, sete pais têm entre o 10º e o 12º ano, quatro têm o grau de bacharelato, cinco são licenciados, dois têm pós-graduação e dois são mestres. Logo, a maioria apresenta um grau

académico elevado. Quanto às habilitações literárias das mães, uma tem o 9º ano, sete concluíram o ensino secundário, cinco têm o grau de bacharelato, outras cinco são licenciadas, três têm o mestrado e duas são pós-graduadas. Tal como os pais, as mães apresentam habilitações literárias acima da média. A grande maioria dos pais possuem uma profissão muito diversificada, sendo que apenas duas mães estão, por opção, desempregadas.

Segundo a teoria cognitivista de Piaget (referida por Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2011), as crianças desta turma ainda se encontram no período pré-operatório, que está entre os 2 e os 7 anos de idade. Ainda existe um egocentrismo característico destas idades, em que as crianças demonstram dificuldades em compreender o ponto de vista do outro, e vivem numa fantasia longínqua do real e dos princípios lógicos. A partir dos 4 anos o pensamento da criança passa do simbólico para o intuitivo, o que permite a resolução de problemas e a aquisição de mais aprendizagens.

Estes aspetos característicos destas faixas etárias são visíveis quando surgem conflitos entre as crianças, e estas recorrem ao adulto para os resolver, em vez de o fazerem autonomamente. A razão dos próprios conflitos também é, na maior parte das vezes, devido a um confronto de opiniões ou de desejos, e da incapacidade de conjugar a vontade de ambos. Segundo Erickson (1963, citado por Tavares, Pereira, Sousa, Monteiro & Gomes, 2007) entre os 4 e os 6 anos, as crianças encontram-se num período de grande desenvolvimento social e de relações interpessoais. Nesta fase surgem os sentimentos de iniciativa e culpa, o que permite à criança começar a adequar o seu comportamento a determinadas regras e normas. A criança está numa fase de autonomia e independência que lhe proporciona o sentimento de iniciativa para determinar objetivos e resolver problemas, no entanto, pode ainda não ser capaz de cumprir com determinados objetivos e solucionar determinados conflitos internos/ externos, o que proporciona um sentimento de culpa. Apesar disso, essa capacidade de iniciativa produz confiança e força suficiente para que a criança consiga ultrapassar os fracassos e dificuldades dos desafios pretendidos. No final desta fase, a personalidade da criança está criada “com a existência de um superego” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2011, p. 56), de acordo com as regras morais transmitidas pelos pais e sociedade.

De uma forma geral, a turma é dinâmica e recetiva às atividades propostas, revelando um bom nível de interesse e empenho na aprendizagem dos conteúdos abordados e nas propostas didático-pedagógicas desenvolvidas em contexto formal e não formal. Há alunos que demonstram algumas dificuldades ao nível da motricidade fina e alunos pouco desenvolvidos ao nível da consciência fonológica. Há oscilações ao nível da atenção e concentração durante a realização das atividades e existem, pontualmente, situações em que dois alunos têm dificuldade em gerir a frustração e descontrolam-se a nível emocional.

Em relação às potencialidades globais da turma, esta demonstra um grande interesse pela aquisição de novos conteúdos, gosto pela prática de jogos e atividade lúdicas, gosto pela audição de histórias, curiosidade pelo mundo que os rodeia e ainda muita vontade de aplicar novos conhecimentos. Quanto às fragilidades, existem algumas dificuldades em gerir o tempo e adotar um bom ritmo de trabalho, em ter iniciativa e autonomia nos métodos de trabalho, em

manter a concentração, e também em demonstrar responsabilidade pelas tarefas atribuídas. Todos estes são aspetos trabalhados diariamente e vão melhorando significativamente ao longo do ano letivo.

### **3.1. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionado em contexto de 1º Ciclo**

Abandonando a ideia do desenvolvimento das competências emocionais como tema do projeto de intervenção, foi-me proposto pela professora cooperante a exploração do tema escolhido pela equipa educativa do Colégio, **como meio de desenvolvimento da ação de aprendizagem do ano letivo 2019/2020**. Assim, o tema do meu projeto de intervenção foi a “Mãe Natureza”, que engloba os quatro elementos naturais do planeta: a água, o fogo, a terra e o ar. Quanto à água devem ser introduzidos aspetos como: os oceanos; os glaciares; as praias; as lagoas; os rios; as ondas e a chuva. Em relação ao fogo, estão incluídos aspetos como: o sol; o nascer/ pôr do sol; o fogo e os vulcões. Sobre a terra devem ser aprofundados aspetos como: florestas; savana; selva; animais; dunas; alimentação; deserto e estações do ano. Por último, quanto ao ar serão apresentados os seguintes aspetos: vento; espaço; lua; oxigénio e sistema solar.

Tanto o tema principal como todos os subtemas foram resultado de um *brainstorming* entre os elementos da equipa educativa do colégio, considerando a importância do movimento da criança enquanto Ser individual e autónomo no mundo. Partindo do princípio de que o mundo se sustenta nestes quatro elementos, é essencial oferecer às crianças, a noção da importância dos vários conceitos essenciais à sobrevivência e desenvolvimento do Ser Humano, bem como, a tomada de consciência da importância da preservação dos elementos da natureza, que têm sido cada vez mais prejudicados pela atividade humana.

Apesar do tema não ter surgido do interesse das crianças do 1º ano, é considerada uma problemática universal nos dias de hoje, que exige máxima urgência e consciencialização da parte do Ser Humano, principalmente durante a infância. Desde a poluição atmosférica, a poluição da água, o aquecimento global, o descontrolo dos incêndios, a exploração intensiva do solo e o aumento populacional, que causa a produção excessiva de animais para consumo, são todos problemas atuais que põem em risco a vida do nosso planeta, e consequentemente a vida do Ser Humano. Assim, ao explorar o tema “Mãe Natureza” pretendo sensibilizar e consciencializar as crianças para os problemas ambientais e para a preservação do meio ambiente, que englobam, incontornavelmente, os quatro elementos da natureza.

Segundo o Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário (2018) foi na Conferência das Nações Unidas em 1997 que se definiu o ambiente como “o conjunto de componentes físicos, químicos, biológicos e sociais capazes de causar efeitos diretos ou indiretos, num prazo curto ou longo, sobre os seres vivos e as atividades humanas” (p.6), e que se declarou a urgência em proteger e melhorar o meio ambiente por parte das crianças, jovens e adultos. Acontecimentos como as alterações climáticas, o esgotamento de recursos, as ameaças à biodiversidade são o suficiente

para declarar uma crise ambiental global. Cada vez existem mais pessoas e empresas preocupadas em sensibilizar e combater esta crise, assumindo novos padrões de comportamento ambientais.

Em 2016 entrou em vigor a resolução das Nações Unidas: *Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável*, constituída por 17 objetivos repartidos em 169 metas, aprovados pela ONU em 2015. O principal objetivo baseia-se na convivência do Ser Humano com a Terra, utilizando os recursos necessários à sobrevivência, sem criar danos irreparáveis no planeta. Assim, torna-se essencial a adoção de novos comportamentos e atitudes mais sustentáveis e responsáveis.

De acordo com o artigo 2º. (Princípios Gerais) do Capítulo I da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, 14 de Outubro) prevê-se que o sistema educativo responda “às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (p.1).

Neste sentido, torna-se imprescindível as escolas formarem e consciencializarem as crianças e jovens, enquanto cidadãos, para o exercício de uma cidadania ativa e responsável face às problemáticas da sociedade civil. Para isso, faz parte do plano curricular do 1º ciclo do Ensino Básico a componente de Cidadania e Desenvolvimento, que inclui uma série de competências e conhecimentos, tendo em conta o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) e as Aprendizagens Essenciais (AE).

Tal como referido no documento das Aprendizagens Essenciais para a Cidadania e Desenvolvimento, homologada pelo Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de Julho, pretende-se que os domínios do Desenvolvimento Sustentável e da Educação Ambiental sejam abordados obrigatoriamente em todos os níveis e ciclos de escolaridade, pois trata-se de áreas transversais e longitudinais. De acordo com as linhas orientadoras da Cidadania e Desenvolvimento para a Educação Ambiental/ Desenvolvimento Sustentável, homologadas pelo decreto-lei 139/ 2012 de 5 de julho, pretende-se “promover um processo de consciencialização ambiental, de promoção de valores, de mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, de forma a preparar os alunos para o exercício de uma cidadania consciente, dinâmica e informada face às problemáticas ambientais atuais.” (p.4).

Desta forma, o projeto de intervenção e as respetivas atividades tiveram como principais os objetivos:

- Identificar os quatro elementos da natureza e a sua importância na vida do ser humano;
- Tomar consciência da importância da preservação do ambiente e do impacto dos atos humanos na natureza;
- Desenvolver práticas sustentáveis e de preservação dos recursos naturais.

Pretendeu-se que estes objetivos fossem alcançados de uma forma progressiva e respeitando o ritmo de cada criança, através de atividades e diálogos realizados em pequeno e grande grupo. Priorizei a articulação do tema com as várias áreas curriculares, de forma a promover a interdisciplinaridade e a realizar atividades motivantes e inovadoras. Para além das

áreas curriculares, optei por promover aspetos que a meu ver eram as maiores fragilidades da turma, como por exemplo o trabalho em grupo e as comunicações orais.

Com o aparecimento do Covid 19 o projeto de intervenção tomou um novo rumo, passando a ser feito através de propostas semanais em suporte digital. A interação, a partilha e o diálogo deixaram de existir, tornando-se muito complicado comunicar com as crianças e motivá-las para a continuação do projeto. A minha intervenção foi mais curta, as planificações alteraram-se e a avaliação do projeto não pôde ser concretizada, pois não houve forma de cumprir com os objetivos traçados inicialmente. No entanto, esta experiência tornou-se essencial pois esta realidade pode prolongar-se ou pode retornar a qualquer momento das nossas vidas, e eu como futura educadora/ professora tenho que estar preparada para encarar as dificuldades inerentes.

Apesar disto, durante a realização do projeto, quer no colégio quer através do ensino à distância, a presença da professora cooperante foi fundamental para a estruturação e organização das atividades. A professora mostrou-se desde sempre muito recetiva e aberta a novas ideias e atividades, dando-me tempo e liberdade para intervir com as crianças. Relativamente aos recursos materiais, muitos foram disponibilizados pelo colégio cooperante e outros foram adquiridos por mim.

#### **4. Problematização da Questão de Partida a partir da Prática de Ensino Supervisionada**

A minha vontade seria que os temas de ambos os projetos de intervenção coincidissem, de forma a poder expandir o meu conhecimento acerca do desenvolvimento emocional das crianças dos 3 aos 7 anos, no entanto não me foi possível aprofundar o mesmo tema durante a PES II. Por ser um tema que me despertou desde logo a minha atenção, curiosidade e motivação decidi focar a minha investigação na importância do desenvolvimento das competências emocionais de crianças em idade pré-escolar, com base na experiência que tive em PES I.

Ao contactar com a realidade vivida no Jardim de Infância apercebi-me que, no contexto escolar, o desenvolvimento emocional e social da criança pode ser encarado como algo menos importante ou menos prioritário, do que o desenvolvimento físico e cognitivo. No entanto, o desenvolvimento psicossocial faz parte do desenvolvimento integral da criança, e na minha opinião, é tão ou mais importante que o resto. De acordo com Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes (2011) a criança na idade pré-escolar passa por uma fase importante de socialização, pois é quando inicia os primeiros relacionamentos interpessoais e quando aprende as regras e normas sociais. Nesta fase, a criança passa pelas primeiras pressões sociais, pelos primeiros conflitos interpessoais e por fortes emoções e sentimentos.

Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes (2011) defendem que a partir dos dois anos, a criança já possui de respostas suficientes em contexto social e cultural para formar a sua personalidade. No entanto, as abordagens de teorias psicanalistas defendem que a personalidade da criança é formada durante os primeiros quatro anos de vida. A construção da

personalidade constitui a construção da identidade pessoal e social, que obriga à necessidade de demonstrar independência e autonomia perante os novos ambientes físicos e sociais (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2011). Os mesmos autores defendem que nesta fase se torna imprescindível oferecer ferramentas à criança para que lide com as emoções e frustrações inerentes à socialização e à construção de novos relacionamentos. A auto-confiança e a auto-estima são aspetos que devem ser construídos desde cedo com a ajuda da comunidade escolar e familiar, para que a criança consiga superar os obstáculos e desafios **de uma nova vida social**.

No contexto de PES I ao aperceber-me da desvalorização dada por parte dos adultos às emoções e sentimentos das crianças, senti a necessidade de intervir sobre o assunto e criar ferramentas que ajudassem as crianças a superar os obstáculos e frustrações do dia-a-dia. Ao promover as competências emocionais e sociais das crianças estaria a valorizar as suas emoções, a ouvi-las e a respeitá-las, o que promove uma melhor gestão dos conflitos interiores e exteriores. Considero imprescindível todos os educadores e professores promoverem as competências emocionais e sociais dos seus alunos, de forma a melhorar os níveis de bem-estar e empenho das crianças no contexto escolar e familiar.

É um tema que tem vindo a tomar grandes proporções, apesar de ser mais focado em jovens e adolescentes. Cada vez mais é visível a necessidade dos jovens em obter acompanhamentos especializados, ou muitas das vezes a recorrer a medicamentos ansiolíticos, de forma a combater a ansiedade, a depressão e outros desequilíbrios emocionais. Acredito que os jovens, e também os adultos, que hoje sofrem de desequilíbrios emocionais não tenham tido o apoio emocional necessário durante a sua infância. Desta forma, pretendo sensibilizar não só a comunidade escolar, mas também todos os pais e familiares para a necessidade de promover as competências emocionais e sociais das crianças, de forma a prevenir e evitar futuros problemas emocionais, sociais e do foro psicológico.

## CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“Uma expressão emocional ajustada depende da criação de um delicado equilíbrio entre o nosso “eu emocional”, o “eu racional” e o “eu social” de forma a que todos os elementos constituam um todo harmonioso.”

(Kennedy-Moore & Watson, 1999)

### 1. Emoções e Sentimentos

Existe uma diferença entre o conceito de emoção e sentimento que deve ser clarificada. Damásio (2005) associa uma emoção a um estado corporal e um sentimento a um estado mental, ou seja, um sentimento é uma emoção tornada consciente. “As emoções desenrolam-se no teatro do corpo. Os sentimentos desenrolam-se no teatro da mente” (Damásio, 2003, p. 44). Segundo o mesmo autor, “apesar de alguns sentimentos estarem relacionados com as emoções, existem muitos que não estão: todas as emoções originam sentimentos, se estiver desperto e atento, mas nem todos os sentimentos provêm de emoções” (Damásio, 2005, p. 157).

Segundo Correia (2019), a grande distinção entre estes conceitos está no facto da emoção ser um fenómeno automático, da responsabilidade do sistema nervoso autónomo, como resposta a um estímulo ambiental e com a finalidade de adaptação e sobrevivência; e o sentimento ser a consciencialização do estado do corpo e da mente, durante o curto espaço de tempo em que surge a emoção. Damásio (2003) afirma ainda que, enquanto as emoções originam comportamentos visíveis no rosto ou na voz, os sentimentos são invisíveis ao público, em que apenas o próprio indivíduo se dá conta.

A palavra emoção provém do latim «*motere*», que conjuga o verbo «mover» com o prefixo «-e», o que significa «mover para», oferecendo uma sensação de movimento e ação.

Uma emoção propriamente dita é uma coleção de respostas químicas e neurais que formam um padrão distinto. As respostas são produzidas quando o cérebro normal deteta um estímulo-emocional-competente (um EEC), o objeto ou acontecimento cuja presença real ou lembrada desencadeia a emoção. São respostas automáticas. O cérebro está preparado pela evolução para responder a certos EEC, não se limita àqueles que foram prescritos pela evolução. Inclui muitos outros adquiridos pela experiência individual. O resultado imediato destas respostas é uma alteração temporária do estado do corpo e do estado das estruturas cerebrais que mapeiam o corpo e suportam o pensamento. O resultado final das respostas é a colocação do organismo, directa ou indirectamente, em circunstâncias que levam à sobrevivência e ao bem-estar (Damásio, 2003, p. 70).

Para Moreira (2008) uma emoção é um “impulso que inclui reações automáticas do organismo e faz parte do sistema de adaptação inato do indivíduo” (p.35). De acordo com Mayer & Salovey (1990) as emoções surgem, geralmente, em resposta a um estímulo, interno (pensamentos) ou externo (situações), e podem ter um significado positivo ou negativo, agradável ou desagradável, para o indivíduo. Para Bisquerra (2014) uma emoção surge a partir de um acontecimento, que pode ser interno ou externo; atual, passado ou futuro; real ou imaginário; consciente ou inconsciente.



As emoções são sinais evocados por preocupações, que acarretam mudanças, quer na nossa fisiologia, quer no nosso pensamento ou no nosso comportamento (Barish, 2019). De acordo com Goleman (2019) um indivíduo tem duas mentes: a mente racional que se rege pela compreensão, pensamento, atenção, ponderação e reflexão; e a mente emocional que é, muitas vezes, ilógica, impulsiva e bastante poderosa. O equilíbrio da conjugação entre ambas contribui para uma vida mental saudável.

A emoção é intensa e inconsciente, “tem a duração de microssegundos, tempo contado entre o movimento em que os estímulos foram processados e o momento em que os sujeitos relataram os primeiros sentimentos, de uma forma consciente” (Correia, 2019, p. 39). De acordo com Ekman (2011) quando sentimos uma emoção esta é produzida uma mudança no nosso cérebro para mobilizar a causa dessa emoção, ao mesmo tempo, o sistema nervoso autônomo trata de regular o batimento cardíaco, a respiração, a transpiração e outras alterações corporais. Não sentimos emoções a toda a hora, sentimos emoções quando algo afeta o nosso bem-estar, seja para melhor ou para pior, ou seja, as emoções desenvolvem-se para nos fazer lidar rapidamente com alguma situação.

Segundo Damásio (2010) existem três formas de sentir uma emoção: a forma mais genuína «Arco Corporal» que é desencadeado por um estímulo emocionalmente competente, provocado por uma imagem de um objeto ou por acontecimentos; a forma menos genuína «Arco como se», que é quando a emoção exteriorizada não é a verdadeira, é forçada; e a «Alucinação do corpo», causada “por alterações das transmissões de sinais corporais para o cérebro, através de analgésicos naturais (ex.: prática de desporto, relaxamento) ou pela administração de drogas, analgésicos, álcool” (p.43). (Gardner, Inteligências Múltiplas - A Teoria na Prática, 1995) (Gardner, Frames of Mind, 1983)

Sabendo que existem diversas emoções e combinações de emoções, é de salientar que estas se agrupam de formas diferentes, segundo os vários especialistas da área. Para Damásio (2003) as emoções agrupam-se em três categorias: as emoções básicas/ primárias (medo, alegria, raiva, tristeza, aversão e surpresa); as emoções sociais/ secundárias (simpatia, compaixão, embaraço, vergonha, culpa, orgulho, ciúme, inveja, gratidão, admiração, espanto, indignação e desprezo); e as emoções de fundo (lassidão e entusiasmo). Já Goleman (2019) distingue apenas as emoções básicas de todas as outras, considerando a ira, a tristeza, o medo, o prazer, o amor, a surpresa, a aversão e a vergonha. Ekman (1992) assume como emoções básicas o medo, a alegria, a raiva, a tristeza, a aversão, a surpresa e o desprezo. Apesar de haver discordâncias entre quais as emoções consideradas básicas/ primárias, é possível afirmar que essas são emoções que correspondem a determinados critérios, sendo estes: começo súbito; curta duração; ocorrência em situações universais; distinção automática entre emoções; e existência de expressões faciais universais (Ekman, 1992, p. 175).

No meu estudo empírico considerei a alegria, a tristeza, o medo e a raiva como as quatro emoções básicas a aprofundar com as crianças do **Jardim de Infância do Rogil**. De acordo com Izard, Trentacosta, King, & Mostow (2004) as crianças no pré-escolar começam apenas por distinguir a alegria das emoções básicas negativas, que são o medo, a raiva e a tristeza. Os

mesmos autores defendem que o pré-escolar é um ótimo período para implementar programas de percepção, regulação e utilização destas quatro emoções básicas.

A alegria tem como função a reprodução, por ser uma emoção que nos faça sentir motivados e inspirados em ser sucedidos. “É a emoção do êxito e da intimidade (...) significa que fizemos ou ganhamos algo que valorizados” (Queirós, 2016, p. 44). Segundo Ekman (2011) a alegria inclui várias emoções agradáveis e prazerosas, como a diversão, o êxtase, a satisfação e o entusiasmo. Goleman (2019) afirma que ao sentirmos bem-estar inibimos os pensamentos negativos e as preocupações, e a nossa energia aumenta, oferecendo grande tranquilidade ao corpo. “A alegria difere do prazer e da excitação pela marca que deixa no tempo. O prazer e a excitação são momentos maravilhosos, agora. Mas a alegria mostra... como profundamente satisfatória pode ser a vida, agora e no futuro” (Buechler citado por Barish, 2019, p.26). A expressão facial da alegria caracteriza-se pelos cantos dos olhos e dos lábios estarem apontados para cima, os olhos cintilantes e a testa mantém-se lisa.

A tristeza tem como função a reintegração, acontece quando uma pessoa perde algo ou alguém ou quando fica decepcionada e precisa de ajuda e conforto (Queirós, 2016). Segundo Goleman (1995) a tristeza traz solidão, desamparo, quebra de energia e entusiasmo, mas cria a oportunidade de planejar novos começos. “Na tristeza, aprendemos a apreciar, a proteger e a preservar o que estimamos” (Barish, 2019, p. 40). A tristeza é a emoção com mais duração e uma das suas funções, involuntárias, é chamar a atenção dos outros, para que deem consolo e se demonstrem preocupados. A expressão facial da tristeza pode ser observada através das sobrancelhas baixas e unidas, os cantos da boca para baixo, os olhos apontados para baixo e um beijo por baixo dos lábios. Se existir choro, por vezes os cantos dos lábios apontam para cima, quase como produzindo um sorriso (Ekman, 2011).

A funcionalidade do medo é a proteção, surge perante um perigo ou ameaça e apela à proteção (Queirós, 2016). Com medo o nosso corpo fica imóvel e tenso, a nossa atenção centra-se apenas na avaliação da melhor solução/ resposta à ameaça (Goleman, 2019). A expressão facial do medo centra-se nas sobrancelhas levantadas ao máximo, o maxilar aberto e os olhos abertos e fixos. A respiração fica mais ofegante e existe mais calor, transpiração e tremores pelo corpo todo (Ekman, 2011).

A função da raiva é a destruição, a pessoa sente-se frustrada, ofendida e/ou injustiçada e pode agir de forma impulsiva e violenta (Queirós, 2016). O corpo sofre uma descarga de hormonas, como a adrenalina, que possibilitam uma ação violenta. É importante aprender, logo em criança, métodos para controlar e gerir a raiva e para diminuir a urgência das suas reações. De acordo com Ekman (2003) a raiva é a emoção mais perigosa e, raramente, vem isolada de outros sentimentos. A expressão facial da raiva caracteriza-se pelas sobrancelhas unidas e na oblíqua em direção ao nariz, os lábios apertados e o olhar fixo.

“Os mecanismos básicos das emoções são respostas inatas (que nascem com o indivíduo), determinadas biologicamente, embora a sua expressão e o seu significado possam ser modificados culturalmente” (Queirós, 2016, p. 33). Segundo Damásio (2003) as emoções surgem com pouca ou nenhuma necessidade de aprendizagem, logo após o nascimento. No

entanto, a existência de um processo de aprendizagem pode determinar a prestação das várias reações ao longo da vida. Naturalmente, o nosso organismo tem como finalidade produzir um estado de vida melhor do que o neutro, aquilo que reconhecemos como bem-estar. Por isso, perante qualquer ameaça, o organismo deteta uma necessidade de mudar, de forma a criar uma situação mais benéfica, com vista à evolução biológica.

## 1. Inteligência e Inteligência Emocional

O conceito de inteligência foi e é algo muito controverso entre os especialistas da área da psicologia. Em 1904, Charles Spearman definiu inteligência como uma faculdade cognitiva geral, que pode ser medida e expressa através de um número (Kleinman, 2017). No ano seguinte, 1905, Binet apresentou o primeiro teste de medição da inteligência, Escala Binet-Simon, que incluía aspetos do currículo escolar, mas também de memória, atenção e capacidade para resolver problemas (Bisqueria, 2003).

Stern introduz, em 1912, o conceito de **QI (quociente de Inteligência)** como resultado da relação entre a idade cronológica e a idade mental. Em 1916 foi publicada a Escala de Inteligência Stanford-Binet em que a medição do QI seria utilizada para examinar qual a contribuição e função que os recrutas americanos podiam dar na Primeira Guerra Mundial. (Bisqueria, 2003). Em 1955 surge um novo teste de inteligência criado por Wechsler para adultos e outros dois para crianças. Na escala de Inteligência Wechsler para adultos, a classificação é feita comparando a pontuação individual com a pontuação das pessoas com a mesma idade (Kleinman, 2017).

De acordo com Goleman (2019) o QI é um teste que determina as capacidades cognitivas de um indivíduo, no entanto, veio-se a constatar que determina apenas 20% do êxito na vida de um indivíduo, sendo que os outros 80% centram-se noutras forças, ou seja, verificou-se que pessoas com QI elevados não eram, particularmente, bem-sucedidas e felizes, não obtinham as maiores satisfações na vida e, muitas vezes, apresentavam más classificações académicas. Muitas destas pessoas apresentam um bom nível intelectual, mas o seu domínio emocional é limitado, o que pode causar problemas de insucesso escolar, alcoolismo ou criminalidade.

Assim, Goleman (2019) afirma ainda que não é só o QI que conta, mas também a inteligência emocional, para determinar o sucesso na vida. “A vida emocional é um domínio que, tão seguramente como a matemática ou a leitura, pode ser tratado com maior ou menor perícia, e exige o seu próprio conjunto de competências específicas.” (p.48). Segundo o autor, pessoas que sabem reconhecer e controlar os seus próprios sentimentos e os dos outros revelam-se mais satisfeitas e eficientes na vida e apresentam melhores domínios relacionais.

Para Gardner (2011) inteligência é a capacidade de resolver problemas e dificuldades, mas também de encontrar e criar problemas de forma a estabelecer bases para novos conhecimentos. Este autor não acredita que a inteligência de um indivíduo possa ser medida através de breves respostas a breves perguntas universais, mas acredita que um indivíduo possa

ter várias forças/competências intelectuais e que cada uma tem o seu desenvolvimento e evolução. Em 1983, na primeira edição do livro *Frames of Mind*, Gardner propôs a multiplicidade da inteligência, dividindo-a em sete tipos: **a linguística; a musical; a lógico-matemática; a espacial; a corporal-sinestésica e as inteligências pessoais.**

Em 1999, na primeira edição do livro *Intelligence Reframed*, Gardner acrescentou mais duas inteligências à sua teoria, a naturalista e a existencial. Redefiniu ainda o conceito de inteligência como “um potencial biopsicológico para processar informação que pode ser ativado num contexto cultural para resolver problemas ou criar produtos valorizados numa cultura” (Gardner, 1999, p. 94).

As inteligências pessoais propostas por Gardner dividem-se entre a intrapessoal e a interpessoal. A inteligência intrapessoal concentra-se na capacidade de um indivíduo para reconhecer e nominar os seus próprios sentimentos, de forma a adaptar e orientar os seus comportamentos. A inteligência interpessoal está relacionada com a capacidade para compreender e cooperar com os sentimentos dos outros, em particular dos seus humores, temperamentos, motivações e intenções (Gardner, 2011).

Mayer & Salovey (1990) definem as inteligências pessoais de Gardner como inteligência emocional, que por sua vez é assumida como um subconjunto da inteligência social – “capacidade para compreender os estados, motivos e comportamentos dos outros, e de agir em conformidade com essa informação” (p.187). Surge assim, em 1990, a primeira definição de inteligência emocional dada por Mayer & Salovey como “*the ability to monitor one’s own and other’s feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one’s thinking and actions*” (p.189).

Em 1995 é publicada primeira edição do livro “*Emotional Intelligence*” por Daniel Goleman, que tornou, pela primeira vez, público, o conceito de inteligência emocional – “*being able to motivate oneself and persist in the face of frustrations to control impulse and delay gratification; to regulate one’s moods and keep distress from swamping the ability to think; to empathize and to hope.*” (Goleman, 1995, p.46).

Em 1997, Mayer & Salovey aprimoraram a definição de inteligência emocional, como: “*the ability to perceive accurately, appraise, and express emotion; the ability to access and/or generate feelings when they facilitate thought; the ability to understand emotion and emotional knowledge; and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth.*” (p.10).

Bar-On apresentou no livro “*The Handbook of Emotional Intelligence*” em 2000, a sua definição de inteligência emocional e social como a conjugação de competências emocionais e sociais, que determinam a forma como nos expressamos e nos entendemos a nós próprios e aos outros, a forma como nos relacionamos com os outros e como lidamos com as questões da vida diária.

Para Moreira (2008) a **inteligência emocional (IE)** é a “capacidade de compreender e gerir o mundo interno dos indivíduos (as emoções) de forma a conseguir um funcionamento

interpessoal mais adequado que tenha interferência a outros níveis, nomeadamente na aprendizagem.” (p.14).

Atualmente existem três grandes modelos de inteligência emocional: o Modelo das Habilidades de Mayer & Salovey, o Modelo de Inteligência Emocional e Social de Bar-On e o Modelo de Inteligência Emocional de Goleman. O primeiro é chamado modelo de habilidade, pois define a IE como uma habilidade que utiliza as emoções como facilitadoras do processamento de informação, ou seja, do pensamento. Os outros dois modelos são chamados de mistos, pois assumem a IE como uma mistura de competências emocionais e traços de personalidade, que permitem superar as exigências e dificuldades do dia-a-dia.

De acordo com o modelo de Mayer & Salovey (1990) a inteligência emocional é um conjunto de habilidades que envolve quatro competências. A primeira - percepção emocional, remete para a habilidade de um indivíduo em reconhecer as emoções em si próprio e nos outros, através das suas expressões faciais, posturais e da voz. Com esta capacidade, um indivíduo torna-se mais perspicaz a identificar expressões falsas ou manipulativas e, também, se torna mais empático, pois identifica e tenta apropriar-se das emoções dos outros. Ser capaz de compreender com precisão como os outros se possam sentir é meio caminho andado para relações sociais mais satisfatórias.

A segunda - facilitação emocional do pensamento, está direcionada para o elo de ligação entre as emoções e o pensamento, pois as emoções começam a moldar e melhorar o pensamento, direcionando a atenção do indivíduo para mudanças importantes. Com o tempo, o indivíduo ganha capacidades para antecipar o aparecimento de determinadas emoções, compreendendo-as e encontrando o estado de ânimo adequado para reagir.

A terceira - compreensão emocional, remete para a capacidade de denominar emoções, identificar as suas causas e efeitos, e compreender que as emoções se podem misturar e ser contraditórias. Esta habilidade permite prever a evolução de determinado estado emocional.

A última - gestão emocional, está relacionada com a capacidade de refletir e regular as emoções em si próprio e nos outros, de modo a escolher as estratégias mais adequadas para tomar as melhores decisões.

No modelo de Bar-On (2005) a inteligência emocional divide-se em cinco grandes áreas: aptidões interpessoais; aptidões intrapessoais; gestão do stress; adaptabilidade; e humor geral.

Já no modelo de inteligência emocional de Goleman estão presentes cinco grandes domínios: a autoconsciência emocional; a gestão das emoções; a auto-motivação; reconhecimento de emoções nos outros; e gestão de relacionamentos. Segundo o autor, o primeiro domínio é a base da IE, e consiste na capacidade de um indivíduo para reconhecer as suas próprias emoções. A partir deste domínio nasce a empatia, pois ao sermos capazes de ler as nossas próprias emoções, tornamos-mos mais sensíveis às dos outros.

Os indivíduos que não têm empatia são chamados de alexitímicos. De acordo com Goleman (2019) estas pessoas possuem um fortíssimo défice de inteligência emocional, pois são incapazes de se porem no lugar do outro. A empatia surge durante a infância, por volta dos dois anos, e o abandono emocional por parte da família pode influenciar negativamente o

desenvolvimento desta capacidade. O mesmo autor afirma ainda que os violadores e agressores têm em comum a falta de empatia, ou seja, não sentem a dor das vítimas, e por isso se encorajam a cometer esses crimes.

Apesar dos diferentes modelos de inteligência emocional e das diferentes perspectivas acerca das componentes que a constituem, todas estas se acabam por interligar e contribuir para um desenvolvimento emocional sólido e harmonioso.

Torna-se importante clarificar a diferença entre inteligência emocional, competência emocional e educação emocional. De acordo com Bisquerra & Pérez (2007) a inteligência emocional é um conceito em construção e ainda muito debatido entre os vários especialistas do campo da psicologia, enquanto que a competência emocional é já considerada estritamente necessária para o desenvolvimento integral de um indivíduo. A educação emocional é um processo educativo contínuo e permanente que visa a aprendizagem e desenvolvimento da competência emocional preparando um indivíduo para a vida.

Bisquerra & Pérez (2007) definem a competência emocional como o “conjunto de conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes necessárias para compreender, expressar e regular de forma apropriada os fenómenos emocionais” (p.69). Os autores dão ainda ênfase aos estudos elaborados pelo GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) que agrupa as competências emocionais em cinco blocos: consciência emocional; regulação emocional; autonomia emocional; competência social e competências para a vida e o bem-estar.

A consciência emocional é a capacidade de um indivíduo para tomar consciência das suas próprias emoções, para dar nome às emoções e para compreender as emoções dos outros. A regulação emocional é capacidade do indivíduo para tomar consciência da interação entre emoção, cognição e comportamento, para exprimir e regular emoções, para utilizar estratégias para enfrentar emoções e para gerar emoções positivas. Segundo Moreira (2008) a regulação emocional “é a capacidade de regular os impulsos e as emoções desagradáveis, de tolerar a frustração e saber adiar as gratificações” (p.48). A questão não é evitar as emoções desagradáveis, mas sim impedir que essas emoções sejam demasiado intensas e perdurantes, obstruindo o surgimento de emoções agradáveis.

A autonomia emocional define-se pelo conjunto de capacidades de autogestão emocional, como a autoestima, a auto-motivação, a gestão de atitudes positivas e a resiliência. A competência social centra-se na capacidade para manter relações interpessoais de qualidade, através do respeito pelo outro, da comunicação recetiva e expressiva, da cooperação, da assertividade e da prevenção e resolução de conflitos e situações emocionais.

Por último, a competência para a vida e bem-estar inclui as habilidades para enfrentar os desafios da vida diária, como a tomada de decisões, a procura de ajuda e a prática da cidadania ativa, crítica e comprometida (Bisquerra & Pérez, 2007).

Vários estudos nesta área revelam que “à medida que as crianças e os jovens vão adquirindo competências emocionais, observa-se no seu comportamento as consequências positivas que isto pode ter.” (Bisquerra & Pérez, 2007, p. 13). Essas consequências positivas são a resiliência, o bem-estar e a regulação emocional. Segundo Goleman (2019) pessoas com

competências emocionais bem desenvolvidas levam vantagem em todos os domínios da vida e mostram ser mais satisfeitas e eficazes nas suas vidas.

Os indivíduos com capacidades de inteligência emocional desenvolvidas são mais capazes de resolver os seus problemas de forma criativa e flexível, encontrando sempre soluções alternativas, pois “compreendem e expressam as suas próprias emoções, reconhecem as emoções nos outros, regulam os efeitos das emoções, e usam o humor e as emoções para motivar comportamentos adaptados” (Mayer & Salovey, 1990, p. 200). Esses indivíduos possuem uma mente positiva e estão abertos a receber experiências internas positivas e negativas, sendo capazes de nominar, de se apropriar e de comunicar as suas emoções.

De acordo com Steiner (2003) o treino da literacia emocional proporciona relações sociais mais harmoniosas, seja em casa ou no trabalho, e oferece-nos as ferramentas necessárias para evitar os momentos mais obscuros da vida. Com o treino aprende-se como, quando e onde devemos expressar as nossas próprias emoções, e também a assumir a responsabilidade do impacto que essas emoções podem ter nos outros. Uma pessoa emocionalmente “treinada” deve ser capaz de lidar com as próprias emoções a seu favor, e não contra, de forma a proporcionar uma qualidade de vida maior para si e para os que a rodeiam.

“Os altos e baixos dão sabor à vida, mas precisam de ser equilibrados. Nos cálculos do coração, é a relação entre emoções positivas e negativas que determina o sentimento de bem-estar” (Goleman, 2019, p. 68).

## **2. Importância do Desenvolvimento das Competências Emocionais**

Tal como declarado pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002) a saúde mental não é só a ausência de enfermidade, mas também o bem-estar físico, mental e social de um indivíduo. Segundo os dados do relatório da OMS (2002) cerca de 10% da população mundial sofre de perturbações mentais e comportamentais. Por este tipo de perturbações entende-se um conjunto de “condições clinicamente significativas caracterizadas por alterações do modo de pensar e do humor (emoções) ou por comportamentos associados com a angústia pessoal e/ou deterioração do funcionamento.” (p.51). Episódios depressivos, pânico, ansiedade generalizada e abuso de substâncias psicoativas são algumas dessas perturbações mentais e comportamentais.

Em Portugal, as perturbações mentais e comportamentais afetam cerca de 11,8% da população. Na Europa, Portugal é o segundo país com mais prevalência de doenças psiquiátricas, sendo que a ansiedade é a predominante (Organização Mundial de Saúde [OMS], 2002). De acordo com Moreira (2008) os medicamentos mais vendidos em Portugal são os ansiolíticos, que servem precisamente para ajudar as pessoas a lidarem com as suas emoções. Para além disso, Portugal também apresenta níveis de alcoolismo, depressão, maus-tratos e negligência bastante elevados.

A OMS (2002) alerta para a urgência do estabelecimento de políticas e serviços para proteger e melhorar a saúde mental da população em geral, pois as já existentes ficam muito

aquém do necessário. Assim, um dos maiores pontos de partida é educar a população, isto é, criar programas nas escolas que promovam o desenvolvimento social e emocional de crianças e jovens. “Ensinar aptidões para a vida tais como resolução de problemas, o raciocínio crítico, a comunicação, as relações interpessoais, a empatia e os métodos para fazer face às emoções, permitirá às crianças e aos adolescentes desenvolver uma saúde mental firme e positiva” (Mishara & Ystgaard citado por OMS, 2002). É imprescindível estimular as crianças a ter empatia pelo outro e a fazer face às suas próprias emoções, de forma a construírem uma estrutura emocional forte baseada na autoestima e na autoconfiança.

De acordo com Goleman (2019) a depressão está a tornar-se cada vez mais comum entre os jovens no mundo. O autor afirma que esta não deve ser tratada, mas sim prevenida, pois mesmo os casos mais ligeiros podem tornar-se graves numa fase posterior da vida. As crianças diagnosticadas com depressão devem receber apoio psicológico o quanto antes, pois a tristeza que estas sentem leva à rejeição por parte dos seus colegas em relações sociais e em brincadeiras, causando consequentemente maus resultados académicos por fraca capacidade de memória e de concentração.

Através de vários estudos longitudinais a cerca de 870 crianças acompanhadas desde os oito até aos trinta anos nos Estados Unidos da América, constatou-se que as crianças criadas por pais emocionalmente ineptos demonstram ser mais propensas a envolverem-se em brigas, a abandonarem a escola e, aos trinta anos, a possuírem cadastro de crimes violentos. A análise aos vários programas realizados em escolas com crianças deprimidas, que incluíam a aprendizagem de competências emocionais básicas, demonstra a redução da taxa de depressão para metade (Goleman, 2019). Um programa realizado por Parker & Asher (1987) com as crianças menos apreciadas pelos companheiros das suas turmas, demonstrou que, ao aprenderem a ser mais amigáveis, divertidas e simpáticas, essas crianças tornaram-se mais populares e com maiores níveis de competências sociais e emocionais. Goleman (2019) afirma que ensinar as crianças formas de socializar, de resolver conflitos, de contrariar crenças negativas e de ultrapassar dificuldades diminui o risco de depressão.

Segundo Boyer & Brazelton (1992) a grande maioria dos alunos que obtêm maus resultados na escola faltam aptidões da ordem social e emocional. Para um bom começo no 1º Ciclo, a criança deve estar dotada das seguintes aptidões: confiança; curiosidade; intencionalidade; autocontrolo; capacidade de relacionar-se; capacidade de comunicar e cooperação. Cabe aos pais e aos educadores assegurar a construção destas bases, de forma a garantir maior sucesso nas aprendizagens das crianças.

Gardner (2011) defende que as escolas devem ajudar as crianças a identificar e a encaminhar-se para as áreas em que se sintam mais satisfeitas e competentes. Isto porque quando dominamos determinada arte ou competência ocorre o fluxo que nos proporciona motivação e bem-estar. Assim, o autor aconselha os professores a identificarem as áreas que possam criar mais estados de fluxo para os seus alunos, de forma a envolvê-los nas suas aprendizagens. A escola torna-se num lugar imprescindível para abordar o tema das emoções devido às inúmeras relações sociais inerentes. Ao ajudar as crianças e jovens a desenvolver



competências emocionais e sociais pode-se estar a contribuir para a redução de episódios de violência no meio escolar, e automaticamente, a melhorar os níveis de concentração e aprendizagem.

Nas palavras de Bisquerra (2003) a educação emocional é um processo educativo “contínuo e permanente, que pretende potenciar o desenvolvimento das competências emocionais como elemento essencial do desenvolvimento integral da pessoa, com o objetivo de capacitá-lo para a vida. Todo ele tem como finalidade aumentar o bem-estar pessoal e social.” (p.27). Segundo o autor, com a educação emocional pretende-se prevenir e minimizar a ocorrência de estados de stress, depressão e agressividade, bem como o consumo de substâncias ilícitas.

O mesmo autor (Bisquerra, 2003) propõe ainda os seguintes objetivos como principais a adquirir com a educação emocional:

adquirir um melhor conhecimento das próprias emoções; identificar as emoções dos outros; desenvolver a habilidade de regular as próprias emoções; prevenir os efeitos nocivos das emoções negativas; desenvolver a capacidade de gerar emoções positivas; desenvolver a habilidade de auto motivar-se; adotar uma atitude positiva diante da vida; aprender a fluir.” (Educación emocional y competencias básicas para la vida, p. 29).

Segundo Gil & Alarcon (2006) a educação emocional oferecerá às crianças e jovens um **coeficiente emocional** que lhes irá permitir enfrentar a sociedade cada vez mais competitiva e intolerante em que vivemos, que por sua vez torna as relações sociais e a convivência humana cada vez mais complicada.

As crianças com inteligência emocional aprendem melhor, têm menos problemas de orientação, têm maior facilidade em resistir às pressões dos seus contemporâneos, são menos violentos e têm mais empatia, ao mesmo tempo resolvem melhor os conflitos. Outra característica dos jovens emocionalmente inteligentes é que têm menos probabilidades de recorrer a uma conduta autodestrutiva, (como drogas, álcool, gravidez na adolescência), têm mais amigos, gozam de maior capacidade para controlar os impulsos e são mais felizes, saudáveis e bem-sucedidos. (Gil & Alarcon, 2006, p. 4)

Um bom desenvolvimento das competências emocionais contribui para o aumento de capacidades como a memória, a motivação, a curiosidade e a vontade de aprender, o que resulta num aumento do rendimento académico. Já um fraco desenvolvimento dessas competências pode limitar a memória, dificultar a percepção e a atenção, e diminuir as associações mentais. Alguns estudos demonstram que as crianças com maior capacidade para reconhecer e nomear emoções são mais aceites pelos pares, têm melhores resultados académicos, mostram ter mais empatia e apresentam melhor adaptação e sucesso escolar (Machado et al. 2008).

### **3. Prática da Educação Emocional numa sala de Pré-Escolar**

O desenvolvimento das competências emocionais e sociais integra-se na área de Formação Pessoal e Social das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, onde se remete para a promoção da construção de identidade e da autoestima de cada criança. Estes aspetos são desenvolvidos através da forma como o educador respeita, aceita, valoriza e estimula cada criança a identificar as suas características pessoais, a criar a sua identidade e a expressar as suas emoções. Ao criar oportunidades para a criança desenvolver a sua autonomia e o seu sentido de responsabilidade está-se, conseqüentemente, a contribuir para a construção da sua autoestima e autoconfiança.

A pertença da criança ao grupo implica o confronto de opiniões, a resolução de conflitos e problemas, e o desenvolvimento de várias competências sociais e emocionais. A convivência contribui para o desenvolvimento do respeito pelo outro, da interajuda, da partilha e da responsabilidade social. A entrada no pré-escolar é marcada por um grande desenvolvimento na linguagem da criança, sendo que esta torna-se capaz de expressar as suas emoções, pensamentos e intenções. Ao tornar-se capaz de expressar as suas necessidades, a criança também passa a conseguir regular as suas respostas emocionais de uma forma mais eficaz (Stratton, 2018).

Denham (citado por Machado, et al., 2008) afirma que, no pré-escolar, a maioria das crianças começa por distinguir a alegria das emoções negativas, e só depois distingue as diversas emoções negativas, como a tristeza, a raiva e o medo. A maior parte das crianças entre os três e os quatro anos consegue reconhecer e nomear expressões emocionais com base em sinais expressivos e quando lhes são apresentadas em fotografias (Pons, Harris, & Rosnay, 2004). Aos quatro anos já são capazes de usar os termos feliz, triste, assustado e furioso, e também já compreendem que uma só situação pode desencadear várias respostas emocionais (Bisqueria, 2000). Com cinco anos, as crianças identificam emoções, não verbalmente, com mais facilidade do que as nomeiam verbalmente, no entanto, nomeiam mais facilmente as emoções de alegria e tristeza, do que o medo e a raiva, tendo maior dificuldade na nomeação do medo e nojo (Denham, citado por Machado et al. 2008).

Neste período, as crianças começam a ser capazes de compreender regras e de simular ou fingir emoções. Também conseguem identificar as causas e conseqüências das emoções, e aquilo que faz sentir os seus pais zangados, tristes ou alegres (Denham, 2005). As crianças com três anos ainda pensam que as suas ideias acerca do estado das coisas se aplicam a toda a gente, só aos cinco anos compreendem que as pessoas podem ter crenças e desejos diferentes (Machado, et al., 2008). Durante o pré-escolar, uma criança também começa a entender que aquilo que a faz feliz pode não fazer feliz outra criança, a isto se chama subjetividade emocional (Denham & Holt, 1993)

De acordo com Denham & Holt (1993) as crianças que aos cinco anos não conseguem diferenciar a expressão alegria da tristeza ou que se confundem no reconhecimento de expressões faciais de contexto emocional estão em risco de serem menos escolhidas pelos pares. Tal influencia quando crianças mais aceites pelos pares tendem a ser mais amigas,

cooperativas, prestáveis e sociáveis, bem como a demonstrar melhor adaptação escolar e com interações e relações sociais de maior qualidade. As crianças aceitas pelos pares tendem a comportar-se de forma mais positiva para manter essa aceitação e criar novas oportunidades sociais.

Uma das maiores aquisições para uma criança no período pré-escolar é a criação de relações e interações positivas com os seus pares. A criação do “eu”, as relações de amizade, a resolução de conflitos e as interações em pequeno e grande grupo são processos sociais, mas o seu desenvolvimento pode ser facilitado através de competências básicas emocionais. “A competência emocional é a chave para o sucesso social [...] também contribui para o desenvolvimento cognitivo, conhecimento pré-acadêmico, facilidade e ajuste escolar, ambos direta e indiretamente, ligados às competências sociais e de autorregulação.” (Denham, 2007, p. p.3).

Segundo Machado et al. (2008) as crianças em idade pré-escolar são capazes de: “nomear e reconhecer as expressões faciais da maior parte das emoções; identificar situações típicas que desencadeiam emoções; conversar sobre causas e consequências das emoções; ter consciência de emoções desencadeadas por situações ambivalente; conciliar conflitos entre as características das situações e as das expressões faciais; utilizar a informação pessoal acerca das reações emocionais; compreender a regulação emocional, as regras sociais de expressividade, e simultaneamente a sua ambivalência.” (p.464). A aquisição destas competências pode ser influenciada por diversos fatores como o risco/proteção de natureza ambiental; uma relação segura de vinculação; pelas competências cognitivas da criança ou pela inteligência verbal da mãe (Rosnay & Harris, 2002).

Desta forma, durante o período pré-escolar devem ser desenvolvidas três componentes essenciais para a aprendizagem das competências emocionais: “(1) o conhecimento das emoções – identificar, reconhecer e nomear emoções; diferenciar as próprias emoções; compreender as emoções dos outros com base nas expressões faciais e, nas características das situações de contexto emocional; (2) a regulação das emoções – capacidade de modular a intensidade ou a duração dos estados emocionais; (3) o expressar a emoção em situações sociais” (Machado, et al., 2008, p. p.464).

O educador tem então três objetivos essenciais a cumprir dentro da sala para contribuir para o desenvolvimento emocional das suas crianças. O primeiro é o de ajudar a criança a reconhecer e identificar as suas emoções, bem como as dos que a rodeiam. O segundo é o de ajudar a criança a tomar consciência dos seus estados emocionais para que os consiga regular e gerir de forma adequada. O terceiro é o de criar um ambiente seguro onde a criança se sinta confiante para expressar as suas emoções, e isso inclui o estabelecimento de regras de respeito mútuo entre as crianças para evitar que alguém seja humilhado ou ridicularizado. Para isto, torna-se imprescindível que o próprio educador também expresse os seus estados emocionais, pois as crianças vão adquirindo certos mecanismos através do exemplo (Stratton, 2018).

O processo de desenvolver e cumprir com estes objetivos é longo e cada criança é um caso específico, é importante compreender que os resultados demoram tempo a surgir (Moreira,

2008). “Antes das crianças poderem resolver problemas eficazmente, precisam de ser capazes de reconhecer e de controlar as suas próprias respostas emocionais.” (Stratton, 2018, p.262).

Todas estas competências podem ser desenvolvidas através de atividades, jogos e histórias que ajudem as crianças a identificar e distinguir as emoções básicas, assim como a criar estratégias para regular e utilizar as emoções de forma moderada e construtiva (Izard, Trentacosta, King, & Mostow, 2004). A aprendizagem cooperativa torna-se essencial e deve ser integrada nas atividades diárias contribuindo para o desenvolvimento da empatia, da interajuda, da partilha e a do trabalho em equipa. Ao variar as combinações e o número de crianças por grupo também se está a evitar a rejeição de certas crianças e a fortalecer a coesão do grupo num todo (Stratton, 2018).

**Quando as crianças entram no 1º ciclo com amigos** tornam-se mais capazes de manter e criar novas relações com os pares e com os seus professores, demonstrando-se mais positivas e participativas no meio escolar, ao contrário de crianças que são vítimas dos seus pares ou mais irritadas e agressivas, que apresentam maior risco de ter problemas e dificuldades a nível escolar e de adaptação ao meio (Denham, 2007).

Na conceção de Stratton (2018) às crianças socialmente mais rejeitadas devem ser ensinadas técnicas de autorregulação, pois estas crianças tendem a produzir autodiálogos negativos, o que se traduz muitas das vezes em respostas comportamentais negativas. O educador ao ajudar a substituir esses autodiálogos negativos por positivos, estará a ensinar as crianças a lidarem com as frustrações e a controlarem as explosões de raiva. “O autodiálogo positivo fornece às crianças um meio de regulação emocional com os seus pares.” (p.253).

Assim, segundo a mesma autora (Stratton, 2018), o educador deve ensinar estratégias às crianças para produzirem comportamentos amigáveis com os seus pares, como por exemplo: aprender a esperar; pedir permissão para entrar num jogo; ajudar os colegas; fazer elogios e partilhar. É importante para as crianças mais impulsivas e desobedientes aprenderem a ouvir e a aceitar as instruções e as ideias dos outros. Já para as crianças que são socialmente menos aceites torna-se importante recorrer a exercícios para que estas se tornem socialmente mais aptas, como por exemplo aprender a elogiar alguém, a pedir desculpas, a agradecer e a convidar alguém para brincar. Desta forma, o educador evita a exclusão dos pares, desenvolve as competências sociais das crianças e promove relações positivas entre elas (Stratton, 2018).

Cabe ao educador incentivar as crianças a falarem sobre as suas emoções e a exprimirem-se de forma adequada, pois isso ajuda-as a regular as emoções negativas e a adquirirem novas formas de intimidade e afeto com os pares e adultos. “As crianças que aprendem a usar a linguagem emocional têm mais controlo sobre as suas expressões emocionais não verbais, o que, por sua vez, aumenta a regulação das emoções.” (Stratton, 2018, p.266). O afeto é importante para iniciar e regular as trocas sociais e facilitar novas amizades, sendo que a falta de afeto pode criar mais agressividade e dificuldade nas interações. Como referido por Denham (2007) as crianças mais felizes são consideradas pelos seus professores mais amigáveis e assertivas, respondem mais facilmente às emoções dos seus pares e são mais populares.

Para as crianças exprimirem as suas emoções têm que se sentir seguras e confiantes, por isso a sala deve ser um ambiente de compreensão e aceitação por parte do educador. É importante não repreender ou criticar a criança quando esta exprime as suas emoções, mesmo que essas emoções sejam negativas. “Um professor que reaja em contra-ataque, quando uma criança expressa uma emoção negativa, está a fazer com que a criança perceba que não pode, que não lhe é permitido ter nem expressar emoções negativas” (Moreira, 2008, p. p.59).

Muitas vezes as crianças exprimem a emoção que estão a sentir de forma desajustada pela simples razão de não conhecerem outra forma de expressão mais adequada. Por exemplo quando uma criança sente raiva, esta não deve ser impedida de a exprimir através da expressão verbal e/ou da libertação física da tensão, no entanto o educador não pode deixar que a criança se descontrolo e se torne agressiva, começando a bater ou a gritar.

As emoções positivas também podem ser expressas de uma forma desajustada, descontrolada e agressiva, quando, por exemplo, uma criança não está habituada a viver emoções positivas no meio familiar (Moreira, 2008). É importante tomar a consciência de que as formas desreguladas com que uma criança pode expressar alguma emoção não significa que ela seja agressiva ou violenta, significa apenas que não a sabe gerir e precisa da ajuda do adulto. “Toda a criança tem o direito de sentir. Ao adulto não cabe a função de lhe dizer o que sentir, mas de a ajudar a lidar com o que sente.” (Moreira, 2005, p. 11).

Izard & Trentacosta (2016) defendem que as relações baseadas na liberdade de expressão emocional, no apoio e no afeto entre adultos e crianças contribuem para uma boa autorregulação da criança, enquanto que, relações em que esses aspetos são comutados por atitudes de punição e disciplina extrema contribuem para a desregulação das emoções da criança. “A aceitação incondicional das emoções das crianças é uma condição essencial para que estas se sintam aceites, percebam que lhes é permitido sentir e aprendam a gerir essa emoção.” (Moreira, 2008, p.59).

Gil & Alarcon (2006) defendem que o nível de competências afetivas e emocionais do educador vão influenciar o desenvolvimento das mesmas nas crianças, ou seja, um educador que não seja capaz de se aproximar afetivamente das suas crianças, de se pôr no lugar delas e de lhes dar liberdade para se expressarem, não vai conseguir que as crianças desenvolvam competências emocionais e sociais. Os alunos com professores emocionalmente inteligentes disfrutam mais da escola, aprendem sem medos e desenvolvem uma boa autoestima (Machado et al. 2008).

Um educador que seja emocionalmente inteligente deverá: ajudar as crianças a traçar objetivos pessoais; valorizar um clima emocional positivo; ser um bom ouvinte; ser paciente e promover o confronto de opiniões num ambiente livre e de reflexão. Para isto podem ser adotadas estratégias como: valorizar sempre os esforços antes de referir o que há para melhorar ou corrigir; criticar os atos e não a criança em si; dar oportunidade das crianças expressarem as suas qualidades; trabalhar as inteligências múltiplas; evitar comparações entre crianças; demonstrar e gerar um ambiente de afeto e tolerância; e fomentar a autonomia, liberdade e responsabilidade (Gil & Alarcon, 2006).

O processo de desenvolvimento e treino das competências emocionais não deverá dar-se apenas no meio escolar, mas também no meio familiar. Como os pais têm poucas oportunidades de observarem a interação dos filhos em grandes grupos de crianças podem não ter a noção dos aspetos a melhorar e a desenvolver em termos emocionais. Para isso é necessário envolver ao máximo os pais, dando-lhes informações sobre as necessidades emocionais e sociais das crianças, bem como algumas estratégias que possam ser praticadas no meio familiar (Stratton, 2018).

Torna-se imprescindível o desenvolvimento e o domínio das competências emocionais e sociais por parte dos próprios pais e educadores, pois irão servir como modelos e grandes influências na construção equilibrada da estrutura emocional e social das crianças.

Experiências sociais com os pais, educadores e colegas, resultantes, em parte, da sua falta de competência social, aumentam ainda mais as dificuldades de adaptação, perpetuam os seus problemas de comportamento agressivo e as dificuldades de autocontrolo, e reforçam as suas perceções distorcidas e as interpretações sociais que fazem. (Stratton, 2018, p.261).

A expressão das emoções negativas deve ser tão natural como a expressão das emoções positivas. Existe uma tendência para oprimir as emoções mais desagradáveis por parte do adulto com medo de magoar a criança, pensando até que a está a proteger, no entanto, as emoções desagradáveis fazem parte da vida e vão continuar a surgir tal como as positivas, por isso a criança deve ser confrontada com a sua existência, embora num ambiente que lhe transmita segurança e afeto.

**A avaliação em contexto pré-escolar é formada por duas grandes dimensões: o bem-estar emocional e a implicação** das crianças na vida escolar. De acordo com Laevers & Portugal (2018) o bem-estar emocional reflete-se através da energia, do prazer e da serenidade demonstrada pela criança, bem como através da satisfação das suas necessidades físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de se sentir competente, de significados e de valores. São todos indicadores a ter em conta quando se avalia o bem-estar emocional de determinada criança, no entanto, podem não estar todos a ser cumpridos simultaneamente e na sua forma mais plena.

Quanto à implicação, esta pode ser considerada através da persistência, do interesse e da concentração demonstrada pela criança em relação a novos estímulos e experiências. Segundo Laevers & Portugal (2018) existe uma escala de implicação que vai do 1 ao 5, sendo que no nível mais baixo a criança está ausente da atividade e no nível mais alto, a criança está totalmente focada e implicada na atividade que está a fluir.

É fundamental o educador perceber a razão de níveis baixos de bem-estar emocional e/ou de implicação, pois estes podem provir de instabilidades ou dificuldades emocionais ou sociais no meio familiar ou no meio escolar. Importa salientar que esses níveis podem não ser lineares e constantes, podendo ocorrer pelo desinteresse da criança em determinado momento ou atividade do dia. Assim, estas duas dimensões devem ser consideradas e analisadas regularmente, não só durante atividades programadas pelo educador, mas também durante atividades ou brincadeiras mais espontâneas, dentro e fora da sala.

Se o nível de bem-estar emocional de uma criança se apresentar baixo constantemente, pode indicar que as necessidades podem não estar a ser devidamente atendidas. Um baixo nível de bem-estar emocional pode causar comportamentos mais ansiosos, agressivos e de frustração, assim, o educador deve ajudar a criança a expressar as suas emoções, a relacionar-se com os outros e a obter sucesso nas experiências.

Ou seja, o desenvolvimento e a promoção de competências emocionais e sociais podem, largamente, contribuir para o aumento dos níveis de bem-estar emocional e de implicação, e automaticamente para uma melhor avaliação da criança em contexto escolar.

## CAPÍTULO III - PROJETO DE INTERVENÇÃO

### 1. Objeto de Estudo

Para Alarcão (2001) todo o professor é um investigador, pois torna-se numa capacidade inerente à própria profissão. Um professor questiona-se a cada passo que dá, procurando compreender se está ou não a fazer o mais correto, e o que poderá melhorar para obter o bem-estar e o sucesso de todos. Perante um problema, cabe ao professor questionar-se, compreender e encontrar a forma mais adequada para o solucionar.

De acordo com Ketele & Roegiers (1993) a investigação é sobretudo um processo sistemático e intencional, com vista a aumentar e aprofundar o conhecimento sobre um dado domínio. Para Quivy & Campenhoudt (2002) uma investigação traduz-se em caminhar para um melhor conhecimento, o que implica encarar todas as dúvidas, hesitações e incertezas como parte natural do processo de investigação. Beillerot (citado por Alarcão, 2001) apresenta três condições mínimas para poder nominar investigação a um processo, sendo estas: a produção de novos conhecimentos; um processo metodológico rigoroso e uma comunicação pública dos resultados, que permita a avaliação, discussão e reprodução.

A partir de 1982, a investigação em educação tomou novas proporções devido à publicação do primeiro livro orientador de investigação qualitativa, sendo apresentada uma nova abordagem à investigação recorrendo a novos métodos e estratégias (Bogdan & Biklen, 1994). O termo investigação qualitativa é utilizado pelo facto de o objetivo não ser o de procurar respostas a perguntas prévias, mas sim o de analisar e compreender os dados recolhidos através da observação ou do próprio contacto com os indivíduos.

A presente investigação **sustenta-se numa abordagem qualitativa**, em que o primeiro passo remete para a identificação da problemática ou de uma questão de partida, de forma a expressar ao certo aquilo que se pretende compreender/ aprofundar. “Numa perspetiva construtivista, a iniciativa do projeto pode partir tanto das crianças como do adulto, mas implica necessariamente a negociação e o planeamento conjunto, aspetos que garantem o envolvimento de todos no processo” (Silva, 2005, citado por Leite & Arez, 2011. p.89). Assim, a problemática pode surgir de uma necessidade/ fragilidade observada pelo investigador, de determinado conceito que o inquieta, ou de algum interesse manifestado pelo grupo.

Na presente investigação, a problemática surgiu durante a Prática de Ensino Supervisionado em contexto de Educação Pré-Escolar, com um grupo de crianças heterogéneo com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Foi durante o período de observação e contextualização do meio que surgiu a problemática, pois tive a oportunidade de vivenciar e acompanhar a rotina diária, as relações e as interações entre os diferentes elementos do grupo. As crianças vivenciavam diariamente inúmeros conflitos internos e externos, e o facto de estes não serem solucionados fazia com que existissem mais, e que os níveis de bem-estar e envolvimento das crianças diminuíssem constantemente. Não era dada a devida importância por parte dos adultos a esses conflitos, o que proporcionava momentos de ansiedade, raiva e tristeza às crianças envolvidas, e por vezes às restantes presentes na sala.



Ao realizar algumas pesquisas sobre o tema percebi **que a dificuldade poderia estar na incapacidade das crianças em identificarem e gerirem as suas próprias emoções, e em expressarem as suas necessidades ao outro**. Esta incapacidade pode estar relacionada com o facto da educadora e auxiliar não promoverem a expressão das emoções, nem a resolução de conflitos dentro da sala. Desta forma, surgiu a necessidade de agir perante a problemática observada, criando ferramentas para as crianças expressarem e gerirem as suas emoções, contribuindo para uma melhor gestão dos seus conflitos.

A minha prática em PES I focou-se no acompanhamento individual e personalizado de cada criança a nível emocional e social, procurando oferecer ferramentas às crianças para lidarem com as suas emoções e com os conflitos decorrentes na sala. Este acompanhamento e apoio contribuiu para maiores níveis de bem-estar e de envolvimento das crianças na rotina diária e em momentos de grande grupo.

Assim, o presente estudo **visa demonstrar que é possível promover as competências emocionais de crianças em idade pré-escolar**.

## **1. Métodos e Procedimentos**

Qualquer investigação é constituída por um complexo procedimento, que segue uma série de princípios similares para a produção do conhecimento. De acordo com Quivy & Campenhoudt (2002) “um procedimento é uma forma de progredir em direção a um objectivo” (p.25). Enquanto os investigadores tradicionais possuem de uma fase para delinear um plano inalterável, os investigadores qualitativos planeiam ao longo de toda a investigação, adaptando-se aos constantes imprevistos e novas descobertas. “Os planos evoluem à medida que se familiarizam com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através da observação directa.” (Bogdan& Biklen, 1994, p.83).

De acordo com Amado (2014) na investigação qualitativa parte-se de uma pergunta para a qual se procura uma resposta, mas onde poderão existir incertezas devido à complexidade da condição humana. O investigador deve assumir uma postura flexível e livre de preconceitos que possam condicionar a aquisição de novos conhecimentos.

Na investigação qualitativa existem várias metodologias que devem ser utilizadas dependendo do objeto de investigação e da construção dos dados que se pretende alcançar (Amado, 2014). A presente investigação **caracteriza-se como uma investigação-ação**, pelo facto de ser identificado um problema de contexto social, que visa uma intervenção/ ação sobre o real, de forma a resolver e refletir sobre o mesmo.

“A investigação-ação baseia-se essencialmente na observação de comportamentos e atitudes constatadas no decorrer da acção pedagógica e lidando com os problemas concretos localizados na situação imediata. Possui, por isso uma feição eminentemente empírica” ( (Sousa, 2005, p. 96). Segundo Amado (2014) durante a investigação existem momentos de reflexão, que permitem ao investigador o aumento do conhecimento e um melhoramento da sua ação perante o processo de ensino-aprendizagem.

Seguindo o normal procedimento de uma investigação-ação, o primeiro objetivo consiste na observação e elaboração de um diagnóstico. De seguida, é definido o foco da investigação em torno de uma problemática e é realizada uma recolha de dados e de informação pertinente através do uso de técnicas e instrumentos adequados. Neste tipo de investigação “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16). Posteriormente é realizada uma profunda análise e documentação do que foi recolhido, para no final prosseguir para a interpretação e discussão acerca dos resultados, bem como uma redefinição da ação em torno do conhecimento adquirido (Amado, 2014).

Na fase de recolha e pesquisa de dados é imprescindível a utilização de métodos que visem a consistência dos resultados obtidos. Para Wilcox (citador por Amado, 2014) a etnografia é um método utilizado na investigação qualitativa, e “é bastante mais do que uma série de técnicas de recolha de dados que se possam descrever e adotar com facilidade” (p.145). A etnografia consiste numa observação naturalista da cultura de um grupo, através da descrição e interpretação da realidade observada, utilizando técnicas associadas como a entrevista, o diário de bordo e a análise de documentos (Amado, 2014).

“A investigação etnográfica implica uma longa relação e uma imersão pessoal e direta na atividade social de alguém ou de um grupo que se quer investigar, até se atingir um determinado nível de compreensão.” (p.150). É praticada uma observação participante, que consiste na presença do investigador nas atividades do/s observado/s, não implicando a sua participação e respeitando o espaço e distanciamento necessários. Para Amado (2014) a observação participante é uma postura adotada pelo investigador **que permite prosseguir a técnicas como o diário de bordo, as entrevistas e a análise documental.**

É importante que o investigador assuma uma postura natural e não intrusiva, de forma a que os observados se sintam confortáveis e não alterem os seus normais comportamentos (Amado, 2014). Para os professores e educadores, a investigação qualitativa pode ser incorporada na prática diária, promovendo capacidades como a observação, a empatia e a autoconsciência. “O método qualitativo auxilia os educadores a tornarem-se mais sensíveis a factores que afectam o seu próprio trabalho e a sua interação com os outros.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.289).

## **2. Participantes no Estudo**

Os participantes do presente estudo correspondem ao grupo de crianças da sala de Educação Pré-Escolar do Jardim de Infância onde foi realizada a PES I. O grupo é heterogéneo com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo composto por vinte e uma crianças, mais especificamente onze crianças do sexo feminino e dez do sexo masculino.

### 3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

“No início de qualquer investigação ou de qualquer avaliação, é importante perceber bem o papel da recolha de informações, as precauções a tomar e a utilização que se pode fazer da informação.” (Ketele & Roegiers, 1993). Durante a fase de recolha de dados pretende-se que o investigador anote de forma sistemática todos os fenómenos e acontecimentos observados, de forma a recolher qualquer tipo de informação que possa estar ligada ao tema (Quivy & Campenhoudt, 2002).

A recolha de informação pode, desde já, ser definida como o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma acção deliberada cujos objectivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes. (Ketele & Roegiers, 1993, p.17)

Assim, importa referir que na presente investigação privilegiei técnicas de recolha qualitativa, mais concretamente a observação participante; as notas de campo; o diário de bordo; e a análise documental.

#### 3.1. Observação Participante

“Observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo final ou organizador e dirigido a um objecto para recolher informações sobre ele” (Ketele, citado por Ketele & Roegiers, 1993, p. 23). Durante os processos de observação, existe um tempo em que são recolhidos os dados e um tempo para organizar e analisar a informação. “Na recolha, segue-se o princípio da *acumulação* e não o da *selectividade*; o trabalho de organização da informação é feito “a posteriori”, através de uma análise rigorosa dos dados colhidos.” (Estrela, 1994, p. 18).

Existem variados processos de observação, que correspondem a diferentes estruturas de estratégias de observação. Na presente investigação foi utilizada a observação participante, pelo facto de o investigador participar na vida do grupo estudado.

“A observação participante consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (Sousa, 2005, p. 113). Neste tipo de observação, o investigador poderá participar nas atividades do grupo, sem interferir demasiado e com a consciência de que a sua ação poderá influenciar o comportamento dos observados. “A observação participante é, fundamentalmente, uma técnica de análise qualitativa do real, centrada na interpretação dos fenómenos, a partir das diversas significações que os participantes na acção lhes conferem.” (Estrela, 1994, p. 34).

No decorrer da presente investigação, a observação foi fundamental para registar as emoções, as atitudes e as reações das crianças no seu quotidiano, ajudando a justificar a pertinência do tema escolhido. Esta técnica foi praticada diariamente ao longo de toda a prática profissional, acompanhando os diferentes objetivos pretendidos nas diversas fases do projeto de intervenção.

### 3.2. Notas de campo, diário de bordo e análise documental

Após qualquer observação, é natural que o investigador registre tudo aquilo que observou, desde a descrição das pessoas, do lugar, dos acontecimentos, das atividades, etc. Esses relatos designam-se de notas de campo, e após a sua recolha, o investigador procede à análise e reflexão das mesmas (Bogdan & Biklen, 1994). Todos os dados recolhidos durante a observação participante são considerados notas de campo, e isso também poderá incluir transcrições de entrevistas e documentos oficiais.

Tal como afirmam Bogdan & Biklen (1994) “espera-se que as notas de campo fluam, que saiam diretamente da sua cabeça e que representem o seu estilo particular” (p.151). Por isso, as notas de campo devem ser descritivas, detalhadas e reflexivas, sem a necessidade de serem escritas com alta qualidade e formalidade. Segundo os mesmos autores, as notas de campo não devem ser suposições do investigador, mas sim como um diário pessoal que acompanha o desenvolvimento do projeto de intervenção.

Para além das notas de campo também recorri ao uso de um diário de bordo, que consiste em “qualquer narrativa feita na primeira pessoa que descreva ações, experiências e crenças do indivíduo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 177). De acordo com Amado (2014) o diário constitui um conjunto de experiências e observações vivenciadas pelo investigador,

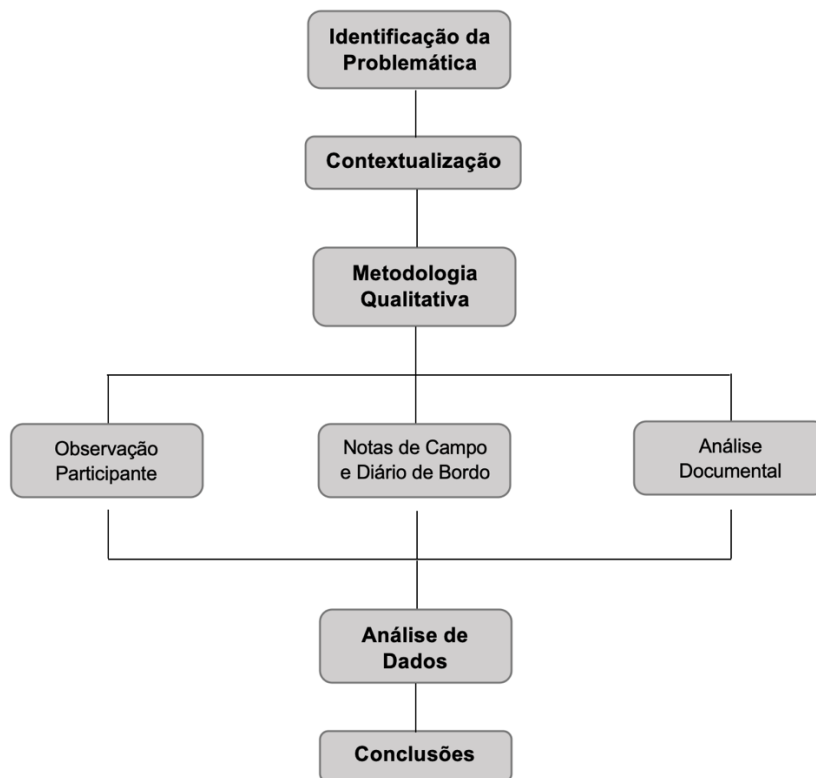
Durante o projeto tentei que todos os registos captados como notas de campo e diário de bordo fossem o mais detalhado e pormenorizados possível, transcrevendo muitas vezes os diálogos das crianças. Quer durante o dia-a-dia, quer durante as atividades no âmbito do projeto, procurei anotar todos os comentários, diálogos e conceções das crianças acerca do tema. Todos os registos foram imprescindíveis para compreender e avaliar as competências emocionais de cada criança, bem como qualquer fragilidade que estas pudessem ter.

Importa referir que para compreender determinadas atitudes e comportamentos das crianças recorri à análise documental, mais especificamente às fichas de inscrição, que apresentam o contexto socioeconómico de cada criança, e às avaliações trimestrais realizadas pela educadora. De acordo com Bogdan & Biklen (1994) a análise documental pode ter como objetivo a exploração da literatura científica ligada ao tema, ou pode tratar-se de um objeto tratado como um dado da investigação. Neste caso, a informação captada e analisada **trata-se de documentos oficiais** fornecidos pela educadora cooperante, que visam a contribuição para a intervenção e processo de investigação.

Considerar os diferentes contextos familiares onde se inserem as crianças do grupo torna-se imprescindível no que toca ao acompanhamento do desenvolvimento integral das mesmas. Cada criança encontra-se numa realidade familiar, social e económica diferente e isso influencia o seu comportamento, as suas necessidades/ fragilidades, **e por consequente, a minha postura e condição como interveniente.**

## 4. Técnicas e Instrumentos de Análise de Dados

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).



*Figura 1- Processo de Investigação Qualitativa elaborado por mim*

## CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 1. Apresentação do Projeto de Intervenção

Após a identificação da problemática prossegui para a planificação e desenvolvimento do projeto definindo os objetivos, recursos e estratégias a utilizar. Para a promoção das competências emocionais considero pertinente a definição de três objetivos a serem desenvolvidos ao longo do projeto, sendo estes:

- Desenvolver atividades que promovam a identificação e reconhecimento das emoções básicas;
- Contribuir para a construção de ferramentas que permitam a gestão das emoções básicas;
- Contribuir para o aumento dos níveis de bem-estar emocional e implicação das crianças do grupo.

Tratando-se de um grupo heterogêneo e sendo cada criança única e com as suas próprias vivências, é expectável que os objetivos específicos sejam alcançados de formas e em ritmos diferentes e característicos.

A elaboração do projeto respeitou as diversas fases presentes num projeto intervenção, desde a identificação da problemática à avaliação e divulgação dos trabalhos realizados pelas crianças. Para uma melhor apresentação e compreensão segue-se o cronograma de todas as atividades e conteúdos abordados ao longo da intervenção.

Semana	Fase do projeto	Intencionalidade	Atividades
14 a 18 de outubro de 2019	Fase I – Definição do problema	Observação	
21 a 25 de outubro de 2019	Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho	Observação; Atividade de diagnóstico	- Diálogo / Questionário; - Elaboração de um desenho.
28 de Outubro a 1 de Novembro de 2019	Fase III- Execução	Identificação e reconhecimento da emoção: Alegria	- Leitura da história “Monstro das Cores”; - Novelo da alegria; - Elaboração do desenho.
4 a 8 de Novembro de 2019	Fase III- Execução	Identificação e reconhecimento da emoção: Medo	- Leitura da história “Eu e o meu medo”; - Círculo do Medo; - Elaboração do desenho.
11 a 15 de Novembro de 2019	Fase III- Execução	Identificação e reconhecimento da emoção: Tristeza	- Construção do diário das emoções; - História “Quando a tristeza chama”; - Novelo da tristeza; - Elaboração do desenho.
18 a 22 de Novembro de 2019	Fase III- Execução	Identificação e reconhecimento da emoção: Raiva	- Construção do diário das emoções; - História “Um dragão em brasa”; - Círculo da raiva; - Elaboração do desenho.

25 a 29 de Novembro	Fase III- Execução	Gestão da emoção Alegria	- Construção do Cartaz da emoção Alegria; - Construção dos diários das emoções.
2 a 6 de Dezembro de 2019	Fase III- Execução	Gestão da emoção Tristeza	- Construção do Cartaz da emoção Tristeza.
9 a 13 de Dezembro de 2019	Fase III- Execução	Gestão da emoção Raiva	- Construção do Cartaz da emoção Raiva.
16 e 17 de Dezembro de 2019	Fase III- Execução	Identificação e reconhecimento das emoções	- Filme "DivertidaMente".
6 a 10 de Janeiro De 2020	Fase III- Execução	Identificação e reconhecimento das emoções; Gestão das emoções	- Construção dos potes das emoções; - Construção do índice de bem-estar.
13 a 17 de Janeiro de 2020	Fase III- Execução Fase IV – avaliação	Identificação e reconhecimento das próprias emoções e das dos outros; Gestão das emoções	- Jogo música das emoções; - Jogo saco das emoções.
20 a 24 de Janeiro de 2020	Fase III- Execução Fase IV – avaliação	Identificação e reconhecimento das próprias emoções e das dos outros; Gestão das emoções	- Jogo dado das emoções; - Jogo dança das emoções.
27 e 28 de Janeiro de 2020		Avaliação/ Divulgação do Projeto.	- Diálogo/ Questionário

*Tabela 1- Cronograma do Projeto de Intervenção*

A Atividade de Diagnóstico consistiu no reconhecimento das emoções em desenhos e na expressão de uma emoção através de um desenho. O diagnóstico serviu para ganhar uma percepção acerca das competências emocionais de cada criança, focando-me essencialmente na identificação e reconhecimento das emoções básicas – alegria, tristeza, raiva e medo. A partir do diagnóstico percebi, de forma superficial, quais as crianças que demonstravam mais ou menos competências emocionais, e **orientei a minha prática de acordo com as necessidades mais urgentes do grupo**. No final do projeto de intervenção realizei o mesmo procedimento para o reconhecimento e identificação das emoções básicas, e os resultados diferenciara-se muito dos iniciais, tornando-se significativos.

Importa referir que o balanço final do projeto de intervenção sustentou-se na observação das alterações nas atitudes e comportamentos, no empenho e **desenvolvimento** das crianças durante as atividades promovidas, e ainda, na comparação e análise entre a atividade inicial de diagnóstico e a repetição dessa mesma atividade no final do projeto. Todas as atividades realizadas no âmbito do projeto tiveram como objetivo principal promover e desenvolver as competências emocionais e aumentar os níveis de bem-estar emocional e implicação das crianças do grupo.

## **2. Apresentação das Atividades mais significativas do Projeto de Intervenção**

Durante a prática profissional foram realizadas vinte e uma atividades no âmbito do projeto de intervenção, sendo que as atividades iniciais se centraram na introdução das emoções básicas, as seguintes no conhecimento e identificação dessas mesmas emoções e, as últimas atividades na gestão das emoções básicas dentro e fora da sala. Contudo, serão apresentadas dez atividades que, a meu ver se destacam nas diferentes fases do desenvolvimento das competências emocionais das crianças. As restantes estão em anexo (Anexo K) e foram, igualmente, essenciais e pertinentes no desenrolar do projeto.

As atividades que serão apresentadas são as seguintes:

Atividade 1: Diagnóstico;

Atividade 2: Novelo da alegria;

Atividade 3: Círculo do medo;

Atividade 4: Novelo da tristeza;

Atividade 5: Círculo da raiva;

Atividade 6: Construção do cartaz da emoção tristeza;

Atividade 7: Construção do cartaz da emoção raiva;

Atividade 8: Construção dos diários das emoções;

Atividade 9: Construção dos potes das emoções;

Atividade 10: Jogo do saco das emoções;

Cada atividade é apresentada através de uma pequena reflexão que relata o balanço geral da atividade com os possíveis percalços e os pontos positivos. Em anexo estão as planificações das atividades acompanhadas pelas grelhas de avaliação de cada uma.



### 2.1.1. Reflexão da Atividade de Diagnóstico (APÊNDICE A)

De acordo com Queirós (2016) a primeira componente da inteligência emocional é a percepção emocional, que consiste na capacidade de identificar e expressar emoções em si próprio. As crianças durante o período de educação pré-escolar por estarem num período de desenvolvimento da linguagem, começam a ser capazes de rotular as suas emoções e intenções, de forma a conseguir regulá-las de forma adequada (Stratton, 2018). Assim, as minhas intencionalidades com esta atividade passam por identificar quais as crianças que reconhecem as emoções alegria, tristeza, medo e raiva no outro, em si próprias e quais é que são capazes de associar essas emoções a momentos do seu quotidiano. Só depois de constatar as habilidades e conhecimentos das crianças sobre o tema através de um diagnóstico, é que **pude** estruturar e organizar todo o projeto de intervenção.

Para Martins (2012) uma avaliação diagnóstica visa identificar os conhecimentos pré-existentes nos alunos sobre o tema, de forma a poder iniciar novas aprendizagens, a identificar possíveis problemas e solucioná-los, e a adaptar o ensino às características de cada criança. Para isto, torna-se necessário reunir as condições necessárias para captar tudo aquilo que cada criança sabe sobre o assunto, sem haver qualquer interferência ou influência nas respostas de cada um, e por esta razão optei por realizar a atividade individualmente no tapete, respeitando o ritmo e o tempo de cada criança.

Como esta foi a primeira atividade no âmbito do projeto, por momentos, senti-me apavorada ao perceber que as crianças mais novas não estavam minimamente contextualizadas com o tema, o que se torna **contraditório** com aquilo que se pretende num projeto de intervenção, que é precisamente atuar perante uma problemática, e neste caso ajudar as crianças a desenvolver capacidades para identificar e gerir as emoções básicas. O facto de ter optado por começar com a exploração das imagens e só depois com as conceções sobre o tema, tornou a atividade mais **apeladora** e menos intimidante para as crianças. Também o facto de lhes pedir para desenhar no final, contribuiu para mantê-las interessadas e motivadas para a atividade. Ao realizar as questões tentei ser o mais natural e **dissuasora** possível, de forma a que as crianças se sentissem livres e não pensassem que estaria à espera de alguma resposta em concreto.

De acordo com a análise dos resultados obtidos (Anexo A) é possível concluir que a maioria das crianças é capaz de reconhecer a emoção alegria, com exceção de quatro crianças. Mais de metade do grupo não foi capaz de reconhecer as emoções tristeza, raiva e medo, sendo que, o medo foi reconhecido apenas por seis crianças. Cerca de dez crianças foram capazes de enumerar até duas emoções básicas, e referiram os respetivos momentos do quotidiano em que as sentiram. Todas as crianças foram capazes de expressar a emoção que estavam a sentir, mas menos de metade se **demonstraram capazes** de a representar no papel.

A partir desta análise consegui definir e organizar a estrutura do projeto, optando por começar pela identificação e reconhecimento das emoções básicas, seguido pela gestão das mesmas. Por ser um assunto bastante sensível e íntimo é estritamente necessário ter em conta as características de cada criança e as suas vivências na escola e em casa. A partir desta

atividade de diagnóstico consegui compreender o conhecimento e o contacto que cada criança tem com os hábitos de partilha e expressão das emoções, que demonstram ser muito diferentes independentemente das idades.

A realização desta atividade contribuiu para me aproximar das crianças e iniciar a construção de relações mais afetivas. É imprescindível que as crianças estejam confortáveis com a minha presença e sintam confiança em partilhar os seus momentos mais privados e **débeis** comigo. As emoções ocorrem dentro do nosso corpo, e o facto de algumas crianças serem mais introvertidas e reservadas influencia a exteriorização das suas emoções e a perceção das emoções por parte dos que estão a sua volta. A criação de relações mais próximas com as crianças permite-me perceber mais facilmente quais as crianças com maior dificuldade em expressar e gerir emoções, o que me permite ajustar a minha postura e intervenção perante cada uma delas.

### **2.1.2. Reflexão da Atividade de Exploração e Partilha da emoção Alegria (APÊNDICE B)**

A atividade sobre a alegria surgiu como ponto de partida no conhecimento e identificação das emoções básicas, sendo a primeira atividade a ser realizada no âmbito do projeto, depois do diagnóstico. A alegria é uma emoção básica, que nos acompanha desde que nascemos, e desperta em nós um sentimento de prazer, excitação e de suficiência, como se tivéssemos tudo aquilo que precisamos naquele momento. Para Buechler (citado por Barish, 2019) a alegria é o antídoto universal para todas as emoções mais dolorosas, como tristeza e raiva. De acordo com Barish (2019) a alegria estimula a construção de capacidades como a resiliência e a imunidade.

Esta atividade engloba-se num conjunto de quatro atividades que visam o reconhecimento de quatro das emoções básicas do ser humano – alegria, medo, tristeza e raiva-pretendendo-se, posteriormente, a aquisição de competências para uma eficaz gestão das mesmas. Tendo em conta que, as crianças não costumam usufruir de muitos momentos de leitura de histórias, nem do contacto com livros infantis atuais, optei por contar uma história para introduzir cada emoção. Assim, o procedimento desta atividade repete-se em todas as atividades de reconhecimento das emoções básicas. De acordo com Sim-Sim et al. (2008) quanto mais estimulante for o ambiente linguístico da criança, mais ricas e desafiadoras serão as suas experiências e maior será o seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional.

Por questões de organização do tempo pedagógico e pelo facto da educadora cooperante estar a realizar atividades sobre o magusto, o tempo destinado a esta atividade deu-se na parte da tarde após o recreio. Acontece recorrentemente após os momentos de recreio as crianças estarem ligeiramente mais inquietas, barulhentas e excitadas, tornando-se difícil iniciar uma atividade em grande grupo rápida e eficazmente. Assim, por ter observado anteriormente estes momentos de inquietação, optei por realizar uma atividade de respiração para dar oportunidade às crianças de se acalmarem.

Relativamente à atividade da respiração considero-a positiva, tendo em conta que foi a primeira vez que as crianças contactaram com este exercício, mantiveram-se bastante participativas e empenhadas mesmo com algumas dificuldades. As crianças mais novas tiveram alguma dificuldade em associar o movimento do dedo aos movimentos respiratórios, o que eu já esperava, mas não desistiram e demonstraram vontade. As crianças que conseguiram acompanhar o movimento das respirações com o movimento do dedo indicador respeitando os tempos certos têm todas cinco anos, à exceção de um que tem quatro.

Depois da história iniciei o diálogo sobre o livro, e as crianças começaram a ficar mais dispersas e barulhentas, no entanto a maioria das crianças foi capaz de respeitar as regras de uma conversa em grande grupo. Quando questioneei acerca da expressão facial e corporal da emoção alegria, todas as crianças souberam demonstrá-la, à exceção da criança de nacionalidade indiana que não fala nem compreende a língua portuguesa, o que dificulta a sua participação e envolvimento nas atividades.

Posteriormente dei início ao “novelo da alegria”, expliquei e exemplifiquei o exercício e optei por começar a teia nas minhas mãos, dizendo “Eu sinto-me feliz quando vou à praia”.

Passei o novelo a uma das crianças mais velhas, com a intenção de conseguir oferecer mais alguns exemplos às crianças mais novas, para que não lhes restassem dúvidas sobre o objetivo do exercício. As respostas foram as seguintes:

MS – “Sinto-me feliz quando vou à casa de um amigo brincar com o tablet ou com o telefone”;

DI – “Sinto-me feliz quando brinco com todos na sala, e também quando brinco com o meu pai”;

JO – “Sinto-me feliz quando ando de bicicleta, vou à casa da madrinha e faço castelos na areia”;

IN – “Sinto-me feliz quando vou à praia com o pai, a mãe e o G”;

OL – “Sinto-me feliz quando brinco e durmo na minha cama”;

BR – “Sinto-me feliz quando vou à praia e à piscina. E também quando vou ao parque com a mãe, o pai e o M”;

DS – “Sinto-me feliz quando vou à praia da Amoreira e quando brinco com o pai e a mãe”;

LE – “Sinto-me feliz quando vou à praia de Vale dos Homens brincar e quando vou à piscina brincar com o tubarão”;

MA – “Sinto-me feliz quando brinco com a mãe, quando vou à praia e à piscina”;

ME – “Sinto-me feliz quando vou à praia com a minha família e com os amigos do trabalho”;

ML – “Sinto-me feliz quando a minha mãe me compra *slimer* e quando brinco sozinho”;

SB – “Sinto-me feliz quando a mãe me compra brinquedos. E também quando ando de bicicleta”;

GA – “Sinto-me feliz quando vou à praia e à piscina”;

MT- “Sinto-me feliz quando a mãe me oferece doces e me leva a Lisboa”;

DH – “Sinto-me feliz quando vou ao parque com a mãe, o tio e a Meni”;

CL – “Sinto-me feliz quando ninguém me bate”;

LA – “Sinto-me feliz quando jogo com a minha irmã no parque de jogos”;

GU – “Sinto-me feliz quando vou a Monchique e brinco com os meus legos em cima de um pano”.

Com o desenrolar do exercício, a teia começou a ficar cada vez mais confusa, sendo que muitas crianças largaram o fio e voltaram a pegá-lo várias vezes. Considerei alguns momentos de pouca reflexão de algumas crianças devido a uma possível exaustão por parte das mesmas, pois a atividade prolongou-se bastante e exigia alguma concentração e paciência. O facto de as crianças terem que se ouvir umas às outras e terem o fio na mão causou alguma dispersão, principalmente às que já tinham falado há algum tempo.

É possível concluir que todas as crianças são capazes de identificar um momento do quotidiano que as faça feliz (ANEXO B), no entanto através das respostas expostas acima, é possível compreender que algumas são repetidas, como por exemplo: “Sinto-me feliz quando vou à praia e à piscina”.

### 2.1.3. Reflexão da Atividade de Exploração e Partilha da emoção Medo (APÊNDICE C)

Esta atividade surge dentro do conjunto de atividades sobre as emoções básicas, em que pretendo que as crianças reconheçam e associem quatro das emoções básicas a momentos do seu quotidiano. **Depois da emoção alegria, surge então o medo, de modo a poder ser explorado devido ao dia do Halloween, em que as crianças vieram mascaradas para a escola e aconteceu um desfile com as crianças do 1º ciclo.** Esta atividade aconteceu na segunda-feira, depois das crianças terem realizado o desfile e, a maior parte delas, terem feito o “trick or treat”, conhecido em Portugal como “doce ou travessura”. No dia do desfile aproveitei para ter uma conversa com as crianças sobre as máscaras, os fantasmas e os vampiros, de modo a compreender se era algo que os assustava e se gostavam ou não. A maior parte das crianças respondeu que não tinha medo nenhum, que gostava de vir mascarada e de receber muitos doces.

De acordo com Queirós (2016) o medo é uma emoção básica negativa e provém de uma reação ao perigo e à sensação de ameaça, apelando-se usualmente à proteção. Nestes momentos devemos ser cuidadosos e precavidos, pois pode ser indicação de **que nos estamos a negligenciar de algo**. Quando sentimos medo somos considerados pessimistas e a nossa atenção centra-se no que nos amedronta, no que precisamos de fazer para enfrentar ou eliminar a ameaça e na suposição de tudo e todos. No momento não conseguimos pensar em mais nada, a não ser no perigo pelo qual estamos a passar (Queirós, 2016, p.138).

Iniciei a atividade com a nova rotina da respiração, para os acalmar e obter maior sucesso na atividade. Para isto apresentei às crianças a bola expansora, exemplifiquei para que servia e perguntei às crianças se queriam experimentar fazer algumas respirações. Quase todas as crianças responderam “sim”, e por isso repeti quatro vezes um ciclo respiratório. A maior parte das crianças realizou o exercício da respiração com sucesso, e também foi verificada uma diminuição do barulho e aumento da concentração demonstrada por todas as crianças durante a leitura da história “Eu e o meu medo”.

Posteriormente iniciei o diálogo sobre a emoção falado no livro, o medo, perguntando se já o tinham sentido, o que fazem quando sentem, como fica a nossa cara quando estamos assustados e como poderiam superar essa emoção. Algumas crianças responderam que tinham medo do escuro e de alguns bichos, sendo que eu devolvi a pergunta dizendo: “e quando é que sentem medo do escuro?”, e o DI e MA responderam que era durante a noite no quarto. E eu perguntei: “Como poderíamos ajudar-vos a superar esse medo?” e a MA respondeu: “Pomos uma luz no quarto, como eu tenho”. Perante esta resposta perguntei às crianças que tinham medo do escuro se poderiam pedir aos pais para pôr uma luz de presença no quarto, e assim ajudar a combater o medo do escuro.

Em relação à identificação da expressão facial e corporal da emoção medo, de acordo com a **grelha de avaliação** (ANEXO C) metade das crianças do grupo não foi capaz de demonstrar a expressão em grande grupo, no entanto quando lhes pedi individualmente foram todas capazes, à exceção da criança indiana.

Posto isto, iniciei a segunda parte da atividade chamada “círculo do medo”, que consiste numa partilha dos medos com a passagem de uma bola para dar a vez. Associei esta atividade à anterior, “Novelo da Alegria”, para que as crianças entendessem o que se pretendia mais rapidamente. Desta vez optei por entregar a bola a uma das crianças mais velhas para que começasse para não haver influência da minha parte nas respostas das crianças, principalmente das mais novas.

As respostas foram as seguintes:

DS – “Sinto-me com medo quando a luz se vai abaixo ou quando o pai apaga as luzes do quarto dele e do meu. Também tenho medo de gafanhotos”;

ME – “Sinto-me com medo quando está escuro”;

MT – “Sinto-me como medo quando o meu irmão não dorme comigo no quarto e quando a mãe apaga a luz”;

MS- “Sinto-me com medo quando vou perto das cobras da minha avó e quando vou à floresta caçar com o meu pai”;

GU – “Sinto-me com medo quando oiço o barulho das ondas da barragem ao pé da minha casa, e também quando estou no escuro e quando vejo máquinas grandes”;

IN – “Sinto-me com medo quando estou no escuro”;

OL – “Sinto-me com medo quando vejo animais da selva e quando tenho sonhos maus”;

CL – “Sinto-me com medo quando não está ninguém à minha volta”;

SB – “Sinto-me com medo quando está escuro e quando tenho muitas pessoas à minha volta. Também tenho medo de cobras e aranhas”;

MA – “Sinto-me com medo quando não está ninguém ao pé de mim e quando a mãe apaga a luz”;

DI – “Sinto-me com medo quando o pai põe as minhas máscaras e se esconde, e depois assusta-me”;

De acordo com a grelha de avaliação a atividade Círculo do Medo obteve um balanço positivo (Anexo C), em que apenas quatro crianças não foram capazes de associar nenhum momento do seu quotidiano em que sentissem medo, para além da criança com nacionalidade indiana.

Ao contrário da partilha sobre a alegria, esta partilha correu melhor pelo facto de ter sido mais rápida e de não haver o fio de lá pelo meio, no entanto, ainda existem muitas crianças com dificuldade em esperar a sua vez sem dispersar, interromper ou incomodar os colegas. Notam-se algumas repetições acerca do medo do escuro, no entanto acredito que muitas crianças partilhem este mesmo medo.

#### **2.1.4. Reflexão da Atividade de Exploração e Partilha da emoção Tristeza (APÊNDICE D)**

Esta atividade surge dentro do conjunto de atividades sobre as emoções básicas, em que pretendo que as crianças reconheçam e associem quatro emoções básicas aos momentos do quotidiano.

De acordo com Barish (2019) a tristeza é uma função biológica essencial, despertada pela solidão, perda ou desapontamento. É importante aproximarmo-nos e consolarmos as crianças quando sentem esta emoção, mostrando compreensão e compaixão e ensinando-as a tolerá-la e a compreender que é uma situação momentânea, e certamente não durará para sempre. Nestas alturas aprendemos a apreciar, valorizar e preservar o que mais estimamos nas nossas vidas. “A maneira como resolvemos estas crises – e a nossa tristeza-acaba por definir, em grande parte, o nosso carácter e os nossos princípios orientadores.” (Barish, 2019, p.42).

Considero importante as crianças aperceberem-se de que todos se podem sentir tristes, que existem dias mais ou menos tristes para cada um, que é possível aprender a gerir esta emoção e que isso oferecer-lhes-á um conforto e uma maior segurança na sua estrutura emocional. “Quando as crianças entendem a sala como um lugar estável e seguro e sentem que os educadores se preocupam genuinamente com elas como indivíduos, começam a desenvolver recursos emocionais necessários para lidarem com o mundo menos previsível lá de fora.” (Stratton, 2018, p.265).

Comecei por realizar alguns ciclos respiratórios com a bola expansora, que lentamente se tornam numa rotina antes de cada atividade em grande grupo. Cada vez mais as crianças adquirem capacidades e bons resultados nos exercícios de respiração, e todos participam com interesse neste exercício.

De seguida, dei início à leitura da história: “Quando a tristeza chama”, pessoalmente um dos meus livros infantis favoritos. Este consiste na personificação da emoção tristeza, como se fosse alguém que nos acompanha temporariamente em alguns dias das nossas vidas, restando-nos aprender a lidar e a viver com ela como se fosse uma pessoa/ companheira. Mais uma vez as crianças demonstraram-se interessadas, atentas e felizes de ouvir uma nova história, com cada vez menos interrupções.

Depois da leitura iniciei o diálogo sobre a emoção falada no livro, e perguntei algumas questões obtendo as seguintes respostas:

- Já se sentiram tristes? a maioria respondeu “Sim”.
- Quando? “quando alguém me bate”, “quando ninguém brinca comigo”; “quando estou sozinho”.
- O que fazemos quando estamos tristes? “choramos”, “pedimos colo à mãe”; “batemos”.
- O que podemos fazer para nos sentirmos menos tristes? “Damos beijinhos”, “damos abraços”; “fazemos coisas que gostamos”.

Durante o diálogo a maioria das crianças respeitou as regras de uma conversa em grande grupo, colocando o dedo no ar e não interrompendo o colega. Quando questionei acerca da expressão corporal e facial da emoção tristeza, todas as crianças demonstraram saber, à exceção de duas, sendo uma delas a criança de nacionalidade indiana.

Posteriormente, tal como nas outras duas emoções, dei início ao “Novelo da Tristeza”, optando por utilizar o novelo de lã novamente, pois a atividade Novelo da Alegria serviu para um primeiro contacto e experiência. Assim, iniciei com o novelo nas minhas mãos, mas passei a palavra diretamente para uma das crianças mais novas, de modo a evitar influenciar e possíveis repetições. A criança com três anos, BR, disse “Sinto-me triste quando estou sozinha”, e passou o novelo para uma das crianças mais velhas. As restantes crianças responderam:

DI – “Sinto-me triste quando não tenho ninguém para brincar e quando a N não brinca comigo”;

OL – “Sinto-me triste quando brinco sozinho”;

MA – “Sinto-me triste quando a minha irmã M e C não querem brincar comigo e quando a mãe não quer a minha ajuda”.

IN – “Sinto-me triste quando a mãe apaga a luz”.

MT – “Sinto-me triste quando o mano não brinca comigo”.

ML – “Sinto-me triste quando ninguém brinca comigo ou a minha mana não brinca comigo. E quando brinco sozinho com o dragão de três cabeças”.

JO – “Sinto-me triste quando a mãe não brinca comigo e quando T vai a minha casa brincar com a minha irmã”.

GU – “Sinto-me triste quando estou sozinho em casa”;

SB – “Sinto-me triste quando a mãe sai de casa”;

CL – “Sinto-me triste quando brinco sozinha no quarto”;

CO – “Não sei”;

NI – “Sinto-me triste quando a LA não brinca comigo”.

LE – “Não sei”;

LA – “Não sei”.

DS – “Sinto-me triste quando alguém me bate e quando me aleijo com muita força”.

Esta atividade correu melhor do que a atividade Novelo da Alegria, pois as crianças empenharam-se em não deixar fugir o fio, em não o puxar e em manter o efeito de teia. Ao verificar a grelha de avaliação (ANEXO D), é possível afirmar que cinco crianças (CO, LA, LE, NI e SH) não foram capazes de associar nenhum momento do quotidiano. Três destas crianças são de nacionalidade estrangeira e as outras duas crianças têm apenas três anos.



### **2.1.5. Reflexão da Atividade de Exploração e Partilha da emoção Raiva (APÊNDICE E)**

Esta atividade foi a última a ser realizada dentro do conjunto das atividades acerca do reconhecimento de quatro das emoções básicas. Assim, depois da alegria, do medo e da tristeza, chega a vez da raiva, provavelmente a emoção mais intensamente vivida dentro da sala.

A raiva é uma emoção negativa, com uma função destruidora, sendo considerada a emoção mais perigosa de todas para os outros, devido à probabilidade de ocorrer violência. Esta emoção surge quando nos sentimos desrespeitados, ofendidos ou prejudicados de forma intencional, originando a necessidade de fazer justiça (Queirós, 2016). De acordo com Barish (2019) a partir dos três anos as crianças com maior capacidade para gerir a emoção raiva são mais apreciadas, do que aquelas que não se conseguem controlar. A sensação de raiva não deve ser prolongada e acumulada, pois a criança torna-se frustrada e acha que é uma vítima de injustiças, e com o tempo isso torna-se ainda mais prejudicial para o bem-estar da criança.

Para que as crianças aprendam a lidar com a raiva é necessário criar situações hipotéticas, de forma a que estas aprendam a antecipar as suas respostas inadequadas provenientes da raiva. Para isto devem ser ensinadas estratégias e/ ou respostas alternativas, que as crianças possam utilizar em situações de raiva, evitando respostas impulsivas e violentas no momento. Em situações de conflito que envolvam raiva, os educadores devem intervir de forma a mediar a situação, a prevenir a violência, a compreender os limites de cada criança e a ajudar a perceber as razões que levaram a determinada situação. Assim, nas próximas vezes podem ser antecipadas situações conflituosas, respostas agressivas e/ ou violentas e o controlo da raiva através de alternativas (Stratton, 2018).

A atividade iniciou-se novamente com as respirações, que para além de já ser uma rotina, as crianças pedem-me insistentemente para o fazer sempre que realizo uma atividade com elas. Esta motivação e interesse fazem com que os exercícios respiratórios corram cada vez melhor, sendo que todo o grupo foi capaz de completar, com mais ou menos dificuldade, os cinco ciclos respiratórios com empenho. Este exercício de respiração requer mais prática, concentração e coordenação do que o exercício da bola expansora, e por isso os resultados tendem a ser mais lentos e progressivos.

Em relação à leitura da história, as crianças gostaram tanto que me pediram para contar duas vezes, o que no momento me inquietou e deixou algumas dúvidas, mas acabei por ceder. As leituras da história obtiveram um balanço muito positivo, cada vez são mais visíveis o entusiasmo e o bom comportamento das crianças sempre que lhes leio um livro.

Relativamente ao diálogo também se obteve um balanço positivo, a maioria das crianças possui de uma linguagem clara e objetiva, respeita as regras, apesar de a maior dificuldade ainda ser não interromper os colegas. Todas as crianças à exceção das de nacionalidade estrangeira conseguiram, individualmente, mostrar-me a expressão facial e corporal da raiva.

Iniciei o Círculo da Raiva na parte da tarde com as mesmas crianças presentes, e optei por realizar três ciclos respiratórios com a bola expansora. Comecei por passar uma bola para uma das crianças e pedi-lhe que completasse a frase: “Eu sinto-me com raiva quando...”.

Estas foram as diferentes frases produzidas pelas crianças:

MA- “Eu sinto-me zangada quando a minha irmã me bate e a C me empurra com roupa para dentro da piscina”;

ML- “Eu sinto-me zangado quando a minha mana me bate e empurra. E também quando algum colega me bate ou destrói os meus legos”.

GA- “Eu sinto-me zangado quando o pai e a mãe não brincam comigo”;

MS- “Eu sinto-me zangado quando alguém me bate ou empurra para fora do baloiço”;

MT- “Eu sinto-me zangada quando o mano me morde e empurra”;

DS- “Eu sinto-me zangado quando alguém me bate e quando caiu sozinho”;

CL- “Eu sinto-me zangada quando o meu mano não me deixa brincar com os brinquedos dele”;

BR- “Eu sinto-me zangada quando o mano destrói o meu castelo”;

DI- “Eu sinto-me zangado quando a Noa não me deixa brincar com ela”;

SB- “Eu sinto-me zangado quando a mana me manda embora do quarto”;

GU- “Eu sinto-me zangado quando o pai e a mãe não me levam a passear com eles”;

DH- “Eu sinto-me zangado quando alguém ocupa o meu lugar ou me tira os meus brinquedos”;

ME- “Escuro”.

JO- “Eu sinto-me zangada quando a mana me destrói os legos”.

A criança que iniciou a partilha mudou o termo “com raiva” para “zangado” de forma automática, pois acredito que seja o termo mais utilizado na vida prática. Ao verificar a grelha de avaliação (ANEXO E) é possível afirmar que a atividade obteve um balanço mais ou menos positivo, pois seis crianças não conseguiram identificar nenhum momento do quotidiano em que se sintam zangadas. Metade dessas crianças são as de nacionalidade estrangeira, que demonstram dificuldades em compreender e falar a língua portuguesa. Das outras três crianças que não conseguiram identificar um momento, duas delas têm três anos e a outra criança demonstra ser bastante tímida e reservada, o que influencia a sua participação em grande grupo.

### **2.1.6. Reflexão da Atividade de Construção do Cartaz da Tristeza (APÊNDICE J)**

A atividade “Construção do Cartaz da Tristeza” surge no seguimento da identificação e reconhecimento das emoções básicas, com o sentido de encontrar ferramentas para aceitar e gerir as emoções sentidas no corpo. A essa capacidade de gestão das emoções, ou seja, de controlar e adequar as respostas emocionais a determinadas situações, se chama “Regulação Emocional”. Segundo Stratton (2018) na pré-escolar as crianças desenvolvem a sua linguagem e, automaticamente, as suas habilidades de comunicação, o que permite um melhoramento da regulação emocional, rotulando as emoções que sentem, as suas necessidades, as suas intenções e assim, regulando eficazmente as suas respostas emocionais.

A atividade dividiu-se em dois momentos, primeiro o diálogo e partilha de opiniões e depois a sistematização e construção do cartaz. Antes da atividade decorreu um momento de relaxamento através de exercícios de respiração com a bola expansora. Cada vez mais as crianças pedem para fazer este tipo de exercícios de relaxamento e demonstram-se bastante empenhadas e motivadas. Apesar de ainda existirem algumas crianças com dificuldade em coordenar os movimentos respiratórios com o movimento da bola, os resultados são cada vez mais visíveis pois existe uma diminuição do barulho na sala e um aumento da concentração das crianças. Antes de iniciar a atividade/ diálogo informei as crianças de que iria ser um momento de partilha e por isso quem quisesse participar teria que pôr o dedo no ar e respeitar a vez dos colegas.

Iniciei a atividade mostrando às crianças a imagem do “monstrinho” da tristeza, de forma a poder introduzir de novo a emoção e partir para as questões planeadas. Depois de terem reconhecido a emoção tristeza, perguntei-lhes o que lhes dava vontade de fazer quando estavam tristes. E algumas crianças responderam:

ML- “Chorar”;

DS- “Pedir beijinhos”;

MA- “Gritar”.

De seguida perguntei-lhes o que lhes dá vontade de fazer quando ficam tristes, mas que acham que não é adequado fazer dentro da sala por respeito aos colegas e ao espaço onde se encontram. Algumas responderam:

MS- “Cuspir nos outros”;

GU- “Saltar”;

DI- “Bater em alguém”.

No final perguntei-lhes o que achavam que poderiam fazer dentro da sala para gerirem a sua emoção, de forma a sentirem-se menos tristes, mas sem desrespeitar os colegas e as regras da sala. E algumas responderam:

SB- “Ver livros”;

DH- “Chorar”;

MT- “Brincar sozinho”;

GU- “Brincar na rua”.

Quando uma das crianças disse “chorar”, outra criança perguntou-me se podíamos chorar dentro da sala, sendo que eu direcionei a questão para o resto do grupo. A maioria das crianças manifestou-se dizendo que sim, e eu disse que chorar faz parte da nossa vida, que é tão importante como sorrir e que é uma forma libertadora de gerirmos a nossa tristeza.

Em relação ao reconhecimento da emoção representada no cartão, quase todas as crianças afirmaram “tristeza”, sendo que aquelas que não o verbalizaram no momento, fizeram-no mais tarde individualmente. Quanto à identificação de atitudes/ comportamentos adequados e inadequados perante a emoção tristeza, apenas nove crianças participaram, sendo que nesse dia não estavam presentes duas crianças do grupo. As crianças que não participaram têm maioritariamente três e quatro anos, e demonstram ser mais reservadas em momentos de intervenção em grande grupo. A JO tem cinco anos, mas demonstra ser uma criança tímida, reservada e exigente consigo própria, pois quando lhe perguntamos algo em grande grupo opta por não responder. A nível geral de envolvimento, as crianças de nacionalidade estrangeira demonstraram pouca envolvimento e as crianças IN, LE e ME estiveram distraídas e pouco empenhadas durante a atividade.

A construção do cartaz (ANEXO M) aconteceu na parte da tarde através da representação dos comportamentos selecionados, sendo que eu própria escrevi por baixo do desenho a legenda da figura. Nem todas as crianças contribuíram para a construção deste cartaz, mas todas contribuíram com um desenho para um dos cartazes da gestão das emoções.

Ao expor os cartazes na sala é oferecida às crianças uma ferramenta criada por elas próprias, que lhes permite aperceberem-se de comportamentos menos adequados que possam ter dentro da sala e selecionar comportamentos mais adequados para conseguirem gerir a sua tristeza dentro da sala.

### **2.1.7. Reflexão da Atividade de Construção do Cartaz da Raiva (APÊNDICE K)**

De acordo com Stratton (2018) existem fatores que contribuem para o desenvolvimento da autorregulação, ou seja, para uma boa capacidade de gerir as emoções, que são a maturação do sistema neurológico, o temperamento e estágio de desenvolvimento da criança, a socialização acerca das suas emoções e das dos outros, e a importância que os educadores dão à educação emocional. Considero imprescindível contribuir para uma educação emocional destas crianças a longo prazo, valorizando cada emoção e ajudando cada criança a geri-las da melhor forma.

Assim, a atividade “Construção do Cartaz da Raiva” surge no sentido de sistematizar o aprendido e de adquirir competências para gerir a raiva dentro e fora da sala. Optei por dividir a atividade em duas situações, primeiro a conversa e depois a representação e construção do cartaz. Assim, a atividade iniciou-se em grande grupo no tapete para que todos pudessem contribuir, de certa forma, para a construção do cartaz.

Iniciei a atividade com o exercício da respiração com as duas mãos, e apesar de ser mais complicado que o da bola expansora, as crianças aderem igualmente com muito entusiasmo e empenho. Apenas quatro crianças, com três anos, não conseguiram de todo acompanhar o movimento do dedo indicador a contornar a outra mão, e por isso só realizaram as respirações.

De seguida, quase todas as crianças foram capazes de reconhecer a emoção demonstrada pelo monstinho, à exceção de três crianças. Estas crianças demonstram ser muito tímidas e reservadas quando estão em grande grupo, o que influencia a sua participação. Assim, comecei por perguntar às crianças o que faziam quando se sentem com raiva, ao qual algumas responderam:

ML- “Bater”;

DS- “Fazer mal a alguém”;

MS- “Gritar”.

Depois optei por perguntar aquilo que lhes dá vontade de fazer quando estão zangados, mas não podem porque têm que respeitar os colegas e o ambiente onde estão. Algumas crianças responderam DS- “Atirar coisas”;

MS- “Cuspir”;

GU- “Mostrar a língua”;

BR- “Cortar o cabelo”;

IN- “Partir coisas”;

DH- “Beliscar”;

ML- “Riscar papéis dos outros”

MT- “Morder”;

MA- “Bater”

GA- “Destruir as construções dos outros”.

No final perguntei-lhes aquilo que poderiam fazer dentro da sala para se sentirem melhores quando estão zangados, respeitando as regras da sala e os colegas. Estas responderam:

DI- “Ler livros”;

LA- “Brincar”;

MA- “Respirar”;

ML- “Contar até 10”;

IN- “Contar até 5”;

CL- “Lanchar”;

GU- “Escavar na areia”;

MS- “Dormir”;

SB- “Fazer corações”.

No geral verificou-se uma boa participação do grupo (ANEXO G), ou seja, dezasseis crianças participaram na nomeação de algum comportamento adequado ou inadequado quando se sente a emoção raiva. As crianças associaram vários comportamentos inadequados aos comportamentos que constituem as regras da sala, como por exemplo não bater ou não riscar os desenhos dos outros. As únicas crianças que não participaram foram CO, ME e NI, que são das crianças mais novas do grupo, e também as mais tímidas e reservadas no que toca a intervir em momentos de grande grupo. A maior parte das crianças possui de uma boa capacidade de comunicação oral, demonstrando clareza e objetividade no discurso.

A construção do cartaz decorreu no período da tarde (ANEXO M), as crianças que já tinham realizado desenhos para os cartazes anteriores não participaram na construção deste, de modo a permitir a participação dos restantes elementos do grupo. A presença deste cartaz na sala contribuirá para a gestão de uma das emoções que mais surge dentro da sala, que é a raiva. Esta emoção surge maioritariamente durante brincadeiras e interações, e origina muitas vezes conflitos entre as crianças. Por isso torna-se importante oferecer ferramentas para que as crianças aprendam a gerir a sua raiva, de acordo com o ambiente onde se encontram e respeitando as regras e os colegas à sua volta.

### 2.1.8. Reflexão da Atividade de Construção dos Diário das Emoções (APÊNDICE L)

A construção dos diários das emoções está interligada à presença dos potes das emoções, onde pretendo que as crianças coloquem uma bola por cada emoção sentida na escola, e também aos cartazes das emoções, onde estão expostas alternativas para a gestão das quatro emoções. O diário surge como um meio de expressão e valorização de cada bola colocada no pote, em que as crianças explicam o que as levou a sentir determinada emoção. As crianças podem realizar um desenho ou apenas explicar-me o sucedido, se quiserem posso também relatar o acontecimento por escrito numa folha dos seus diários. Se a bola e o relato forem feitos no preciso momento em que a criança está a sentir determinada emoção, então a criança deve dirigir-se ao respetivo cartaz para encontrar uma forma de gerir a emoção adequadamente. Este sistema acontece a qualquer hora do dia em qualquer dia, o que permite às crianças expressem -se e aprenderem a gerir as suas emoções.

De acordo com Laevers & Portugal (2018) crianças com mal-estar emocional podem vir a ter problemas psicológicos sérios, o que pode ser parcialmente prevenido com o devido acompanhamento escolar, ajudando as crianças a expressar as suas emoções, a relacionarem-se com os outros e a aumentar a sua confiança e autoestima (p.134). Assim, surge a pertinência da construção dos diários das emoções, e de tudo o que isso envolve.

É possível constatar através da grelha de avaliação (ANEXO H) que todas as crianças demonstraram satisfação, concentração e empenho em realizar a atividade, mesmo as crianças de nacionalidade estrangeira puderam usufruir de um momento prazeroso. A única criança que recusou inicialmente a elaboração do diário foi CO, no entanto com o decorrer dos dias e ao compreender que os colegas estavam todos a fazer, ela optou por participar na atividade. CO é uma criança tímida, que evita o contacto comigo, educadora e auxiliar, que não se implica em atividades de grande grupo, mas que passa a maior parte do seu tempo na área da casinha com outras crianças, também demonstra algumas dificuldades a nível da linguagem oral, **o que dificulta a minha compreensão.**

### **2.1.9. Reflexão da Atividade Construção do Pote das Emoções (APÊNDICE M)**

Quando disse e mostrei às crianças os seus potes das emoções, estas ficaram desde logo muito entusiasmadas e interessadas. O pote é de vidro, e por isso todas têm a responsabilidade de tomar conta do seu pote para que não se parta. As crianças quiseram logo começar a decorá-lo para poderem colocar bolas, mas tive que explicar que só podiam colocar uma bola quando realmente sentissem uma emoção. Assim, acabei por recapitular as emoções aprendidas, as respetivas cores e o procedimento a seguir por cada bola colocada no pote. Ao colocar uma bola pretende-se que a criança partilhe o porquê de sentir determinada emoção, para que possa ser escrito ou representado no seu diário das emoções. Desta forma, a criança sente que a sua emoção está a ser valorizada, que é normal sentir diferentes emoções e que existem estratégias para conseguir geri-las da melhor forma, prevenindo comportamentos inadequados e conflitos entre colegas. Para isto, por cada bola metida no frasco, a criança deve ir consultar o cartaz sobre a emoção sentida, de forma a procurar uma estratégia que regule a emoção e que possa contribuir para se sentir melhor dentro da sala, sem faltar ao respeito ao outro e às regras da sala.

Comecei a atividade com apenas duas crianças, entregando-lhes um papel A7 para que pudessem identificar o seu pote, com canetas de feltro. Algumas crianças tiveram dificuldades em realizar um desenho numa folha tão pequenina, mas no final todos conseguiram fazê-lo. Quanto ao nome, apenas sete crianças foram capazes de escrever o seu nome na folha, todas as outras mesmo podendo copiar o nome da régua, tiveram bastantes dificuldades em escrevê-lo numa folha tão pequena. Por esta razão, à medida que ia chamando as crianças mais novas ia deixando de pedir que escrevessem o nome, pois seria demasiado difícil para estas. Nestes casos, escrevi eu o nome das crianças ao lado dos seus desenhos nas folhas A7.

De um modo geral, as crianças aderiram com entusiasmo, no entanto, quanto às aprendizagens previstas (ANEXO I), apenas a primeira foi alcançada com sucesso, pois a segunda era apenas adequada às crianças de cinco anos. As crianças de três e quatro anos não possuem de capacidades para copiar o nome para um espaço tão pequeno.

Ainda no mesmo dia, depois de terem os seus potes organizados num canto da sala, muitas crianças quiseram colocar bolas ao acaso, inventando situações que causassem emoções. Perante isto, tive que reforçar a ideia de que seria uma rotina séria, que exige disciplina e responsabilidade da parte deles, e que tinha como objetivo ajudar a controlar e gerir as emoções dentro da escola.



### **2.1.10. Reflexão da Atividade Jogo do Saco das Emoções (APÊNDICE N)**

Segundo Silva et al. (2016) o desenvolvimento da expressão dramática nas crianças permite-lhes aprenderem novas formas de expressão e comunicação através do gesto, da palavra, do corpo, da face e da mobilização de objetos, para além de lhes permitir a apropriação de elementos da linguagem teatral. A partir do jogo dramático e do teatro, o educador/ a oferece às crianças a oportunidade de explorar situações reais ou imaginárias e de construir e assumir diferentes personagens e situações ficcionais.

O facto de as crianças terem que representar, através do corpo e da face, determinada emoção oferece-lhes a oportunidade de se descobrirem a si próprios e à forma como exprimem as suas próprias emoções. Por outro lado, as crianças que adivinham a emoção representada pelo outro, desenvolvem, inconscientemente, atitudes empáticas, pois aprendem a identificar e interpretar as emoções no outro, levando-o, em situações reais, a querer compreender a situação desencadeante e a ajudá-lo a sentir-se melhor (Stratton, 2018). A esta percepção de identificar as emoções nos outros se chama percepção emocional interpessoal (Queirós, 2016) e contribui para melhorar as relações sociais. De acordo com Queirós (2016) esta habilidade pode e deve ser treinada e possui de vários aspetos a serem considerados, como a/ as causa/s da emoção, a interpretação feita pelo sujeito e o contexto da situação.

Como a atividade decorreu no tapete, optei por realizar algumas respirações com a bola expansora, o que cria sempre muito entusiasmo e aderência por parte de todas as crianças. Depois mostrei o material do jogo e expliquei as instruções e regras às crianças, fazendo uma pequena demonstração.

Comecei por retirar uma imagem e exprimir a emoção corporalmente e através da expressão facial, sendo que rapidamente as crianças colocaram o dedo no ar para adivinhar. A criança a quem foi dada a palavra e acertou na emoção, iniciou a jogada seguinte. Ao longo do jogo, as crianças, principalmente as mais velhas, esqueceram-se várias vezes de colocar o dedo no ar, saíram dos seus lugares e responderam sem lhes ser dada permissão, o que causou mais barulho e confusão. Estas crianças não estão habituadas a ter momentos de jogo em grande grupo, pois passam a maior parte do tempo a brincar livremente nas áreas, ou no recreio a brincar em pequenos grupos.

A grande maioria das crianças foi capaz de expressar a emoção calhada, à exceção de algumas crianças que são mais tímidas, e por isso foi difícil descobrir a emoção que queriam expressar. Todas as crianças foram capazes de identificar nos colegas as emoções alegria, tristeza e raiva, sendo que seis crianças tiveram alguma dificuldade em reconhecer o medo. O medo continua a ser a emoção mais difícil de identificar e reconhecer para muitas crianças do grupo, e não é uma emoção muito recorrente dentro da sala, por isso quase não existe no pote das emoções.

Houve apenas uma criança que não quis participar e outra criança que participou, mas não quis representar a emoção que lhe calhou. A criança de nacionalidade indiana participou no jogo, tirou uma imagem do saco, mas não a representou.

### 3. Análise e Discussão dos Resultados

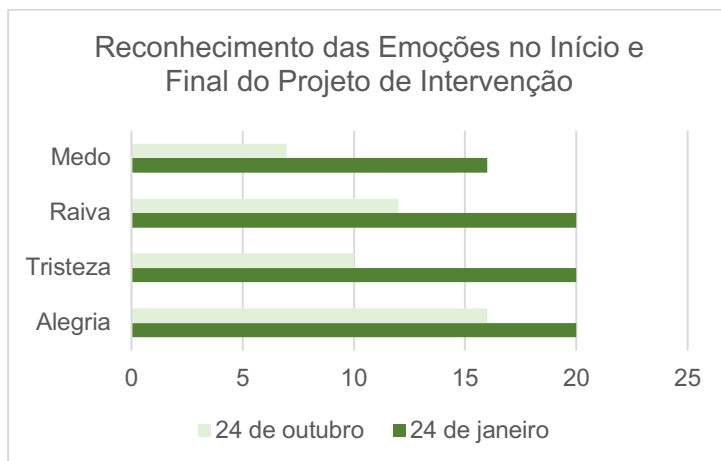
Os resultados do projeto são observados através de pequenas e significativas alterações nas atitudes, comportamentos e ações que as crianças demonstram no dia-a-dia dentro do espaço escolar. O balanço realizado no final de cada atividade, através das grelhas de avaliação e da observação participante, torna-se importante como referência ao desenvolvimento e progressão de cada criança relativamente ao tema do projeto. Por cada criança ter a sua forma de Ser, de se expressar, de lidar com as emoções e de se relacionar com os outros, não existe uma linha de desenvolvimento expectável que deva ser comum a todas. A vida familiar, os antecedentes e a própria personalidade da criança acabam por traçar determinadas vitórias e conquistas que se pretendam alcançar a nível emocional e social, respeitando o ritmo e a disponibilidade de cada uma.

Num período inicial do projeto tornou-se fundamental conhecer cada criança no seu contexto familiar e escolar, de forma a poder compreender aspetos da sua personalidade e determinadas atitudes e comportamentos. Ao estabelecer canais de comunicação com a educadora, a auxiliar e os pais das crianças foi-me possível clarificar vários aspetos observados e adotar determinada postura com cada criança, no entanto, o facto do período de estágio durar apenas três meses influencia no conhecimento que possa ter sobre cada criança, e também nas alterações que possam ocorrer durante a prática. Considero possível ocorrerem alterações e adaptações a nível emocional e social após a realização do projeto de intervenção, e também alterações que ocorram somente em contexto familiar e que possam não ser visíveis logo em contexto escolar.

A meu ver, o desenvolvimento das competências emocionais é um processo contínuo que perdura até ao final da nossa vida, e não considero que exista um determinado estado a ser alcançado, mas sim o alcance de pequenas conquistas que facilitam o nosso processo de socialização e que auxiliam no sucesso daquilo que queremos para a nossa vida. De acordo com Bisquerra & Pérez (2007) a aprendizagem e o desenvolvimento de competências emocionais são um processo educativo contínuo e permanente que vão preparando um indivíduo para a vida.

Neste projeto de intervenção **não se pretende quantificar, qualificar ou avaliar resultados**, mas sim visualizar **evidências** que comprovem através de ações e comportamentos o impacto que o projeto teve na vida de cada criança. Desta forma optei por organizar os diferentes dados obtidos ao longo do projeto num gráfico; num conjunto de relatos que evidenciam determinadas alterações na vida e no comportamento das crianças; e ainda numa tabela com os objetivos específicos traçados no início do projeto. Torna-se importante relembrar os **objetivos específicos do projeto**: Desenvolver atividades que promovam a identificação e reconhecimento das emoções básicas; Contribuir para a construção de ferramentas que permitam a gestão das emoções básicas; e Contribuir para o aumento dos níveis de bem-estar emocional e implicação das crianças.

O gráfico que se segue permite visualizar o desenvolvimento das crianças em relação ao **primeiro objetivo específico – Desenvolver atividades que promovam a identificação e reconhecimento das emoções básicas**, no início e no final do projeto, tendo em conta que no entretanto, realizaram-se uma série de atividades e diálogos que promoveram esta competência.



*Gráfico 3- Identificação e reconhecimento das emoções básicas no início e no final do projeto de intervenção*

Ao analisar o gráfico acima é possível observar que, na primeira semana de estágio **cerca de metade das crianças não foram capazes** de reconhecer as emoções tristeza, raiva e medo nas figuras apresentadas, e que **após três meses** de atividades e diálogos que promoveram o conhecimento dessas emoções, as crianças responderam ao mesmo inquérito e, **a grande maioria, foi capaz de reconhecer todas as emoções básicas**. Apenas o medo continuou a ser uma emoção que nem todas as crianças conseguem reconhecer em imagens/ figuras, principalmente, as crianças com três anos. Tal como afirmam Bisquerra (2000) e Machado et al. (2008) aos quatro anos as crianças já devem ser capazes de identificar a alegria, a tristeza, o medo e a raiva, sendo que possuem uma maior dificuldade em reconhecer e nominar o medo. Neste sentido torna-se possível afirmar que houve uma alteração significativa no que diz respeito ao cumprimento do primeiro objetivo específico traçado no início do projeto: Desenvolver atividades que promovam a identificação e reconhecimento das emoções básicas (alegria, tristeza, raiva e medo).

Através da implementação do Pote das Emoções como parte da vida diária das crianças dentro do espaço escolar, tornou-se possível a promoção do **segundo objetivo específico – Contribuir para a construção de ferramentas que permitam a gestão das emoções básicas**. Cada bolinha colocada no Pote remete para a expressão de determinada emoção com o intuito de refletir acerca da mesma, e de prosseguir para a gestão da mesma recorrendo aos cartazes construídos pelas crianças com diferentes formas de encarar/ ultrapassar essa emoção. “Antes das crianças poderem resolver problemas eficazmente, precisam de ser capazes de reconhecer e de controlar as suas próprias respostas emocionais.” (Stratton, 2018, p.262).

Quando a criança opta por colocar uma bolinha no Pote das Emoções também pode optar por me contar a razão de sentir determinada emoção para eu anotar no seu diário das emoções. Desta forma, a criança não só expressa a sua emoção como também procura compreender a razão de a sentir, tornando-se mais fácil aceitar e gerir essa mesma emoção. “Aceitar uma emoção implica permitir a emoção, não esconder, não suprimir, mas vivê-la e expressá-la adequadamente” (Laevers& Portugal, p.136). Stratton (2018) afirma que ao ajudar a criança a ter consciência dos seus estados emocionais, o educador está a contribuir para que a criança consiga regular e gerir a emoção de uma forma mais adequada.

No final do projeto de intervenção, **a larga maioria das crianças** demonstrou ser capaz de expressar muitas das suas emoções através do uso dos seus Potes das Emoções, e também se **tornaram capazes de gerir essas emoções através do uso das ferramentas presentes nos cartazes**.



Figura 2- Pote das Emoções

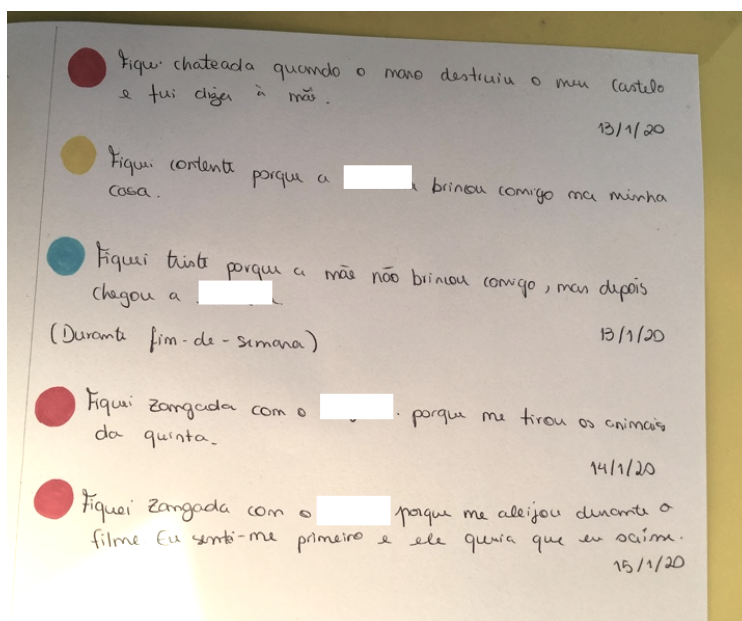


Figura 3- Diário das Emoções de uma criança com 3 anos

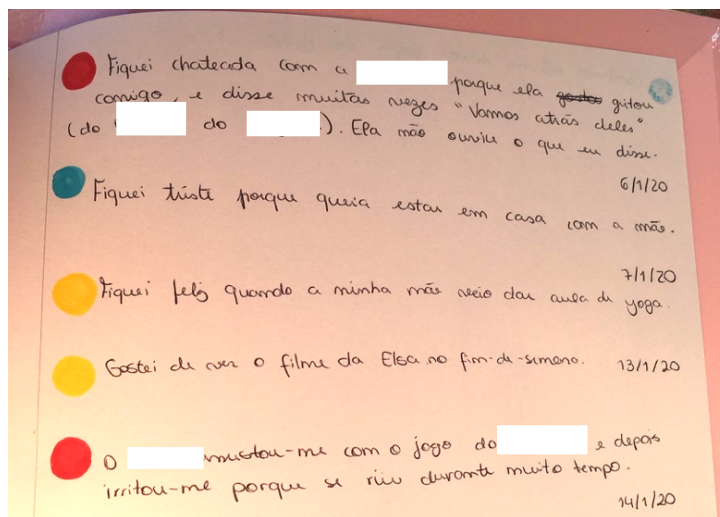


Figura 4- Diário das Emoções de uma criança com 5 anos

Os dados presentes na tabela que se segue foram obtidos através de um inquérito feito às crianças na última semana de estágio, a fim de compreender a facilidade com que estas associavam a cor das bolinhas às emoções. Desta forma, consegui verificar que todas as crianças já tinham conhecimento das emoções básicas e que, também já tinham colocado bolinhas nos seus potes para expressar as suas emoções.

	Bola Amarela - Alegria	Bola preta - Medo	Bola azul - Tristeza	Bola vermelha - Raiva
BR				
CL				
CO				
DH				
DS				
DI				
GA				
GU				
IN				
JO				
LA				
LE				
ML				
MA				
MT				
MS				
ME				
NI				
OL				
SB				
SH				
Legenda:	Adquiriu ●	Em aquisição ●	Não adquiriu ●	Não observado ●

Tabela 2- Dados obtidos no inquérito sobre a associação entre a cor das bolinhas do Pote das Emoções e as emoções que representam

De forma a evidenciar algumas atitudes e comportamentos que se foram alterando no decorrer do projeto de intervenção, apresento em seguida um conjunto de relatos que descrevem detalhadamente momentos observados ao longo do estágio profissional. Através destes relatos é possível verificar o cumprimento de um ou mais objetivos específicos traçados para o projeto.

**29 de Outubro de 2019**

O grupo sai da escola para ir passear no exterior até ao mercado municipal. No caminho vou de mão dada com LE, que vê a sua avó e pede-me para lhe ir dar um abraço. Depois de dar o abraço, LE começa a chorar, pois quer ficar com a avó e não quer voltar para a escola com o resto do grupo. A auxiliar sai da fila para ir buscar a criança ao colo da avó, e coloca-a de novo ao meu lado. LE continua a chorar intensamente, enquanto o grupo continua a caminhada. Eu pego LE ao colo para poder falar com ele em andamento, e pergunto-lhe o que está a sentir. LE responde: “Estou muito triste, quero a avó”, e eu digo-lhe: “Compreendo que queiras ficar com a avó, mas ela ia a caminho do trabalho, o que significa que não te poderia levar”. LE diz: “Mas eu quero ir ter com ela e quero mais um abraço”, e eu digo: “Eu percebo, mas temos que continuar o nosso passeio. Achas que depois da escola a mãe te pode levar a ver a avó? Assim dás-lhe um grande abraço e beijinho, e dizes-lhe o quanto gostas dela”. LE para de chorar e diz: “Sim, boa ideia, vou pedir à minha mãe, eu sei que ela vai deixar” e eu digo-lhe: “Boa! Que sorte teres visto a avó e poderes ter dado um abraço tão bom, e que sorte ainda poderes ir vê-la depois da escola”. Dei um abraço a LE e coloquei-o no chão ao meu lado e perguntei-lhe: “Estás mais calmo?”, e ele respondeu: “Sim estou melhor”, e continuámos o nosso passeio de forma tranquila.

*Tabela 3- Relato da situação ocorrida a 29 de Outubro de 2019*

Este relato retrata um momento comum maioritariamente às crianças com 3 anos, pois acontece várias vezes que as crianças ficam tristes no momento da separação dos familiares, principalmente de manhã. Utilizei este momento para incentivar a criança a expressar a emoção que estava a sentir, e tentei encontrar um modo dela conseguir gerir essa emoção. Acontece várias vezes que as crianças ficam tristes com a separação e a educadora/ auxiliar ignoram ou desvalorizam essas emoções, continuando com a rotina diária. Considero tão importante valorizar e compreender uma situação que entristece uma criança de 3 anos como a que entristece a um adulto de 30 anos, pois é proporcional à idade de cada um e representa um grande impacto no bem-estar da criança/ adulto.

Segundo Moreira (2005) existem quatro tipos de adultos na forma de gerir as emoções nas crianças. Os Ausentes não atribuem importância ou ignoram as emoções da criança; os Críticos ralham ou punem a manifestação da criança perante emoções desagradáveis; os Permissivos aceitam as emoções da criança, mas não sabem como lidar e orientar na resolução de problemas; e os Orientadores Emocionais sentem empatia, compreendem as emoções desagradáveis e reforçam as emoções positivas, ajudando na gestão das mesmas e no estabelecimento de limites adequados ao ambiente e à situação. O mesmo autor propõe ainda algumas indicações que ajudam o educador a lidar com a tristeza de uma criança, como por exemplo reforçando aspetos positivos apesar da emoção ser desagradável ou incrementando atividades agradáveis para lidar com a situação desagradável (Moreira, 2005).

Ao longo do projeto optei por adotar uma postura de Orientadora Emocional, ou seja, apoiei as crianças na identificação das suas emoções, respeitei-as, ajudei-as a estabelecer limites, a gerir as emoções desagradáveis e a gerar emoções positivas (Moreira, 2005). No

entanto, as crianças com três anos foram o meu maior desafio, pois enquanto que as de quatro e cinco anos vinham ter comigo para se expressarem e colocarem as bolinhas no seu Pote, as de três anos raramente vinham colocar uma bolinha no Pote. Muitas das vezes, eu ia ter com uma criança de três anos e confrontava-a com a situação e com as emoções que esta poderia estar a sentir, mas poucas vezes a criança era capaz de identificar a emoção e a razão de a estar a sentir.

De acordo com Machado et al. (2008) as crianças com 3 anos começam por diferenciar apenas a alegria das emoções negativas, só depois conseguem distinguir as diferentes emoções negativas. Apesar disto, com todas as atividades e diálogos que realizei ao longo do projeto, todas as crianças com 3 anos (à exceção da criança indiana) conheciam as emoções básicas e foram capazes de associar a cor das bolinhas às emoções, e lentamente começavam a colocar algumas bolas nos Potes. Creio que a importância que eu atribuí às emoções das crianças começava a criar nelas próprias o hábito de se expressarem mais regularmente, de explicarem detalhadamente aquilo que sentiam e de arranjar uma forma de gerir essas emoções com o meu apoio.

**5 de Novembro de 2019**

A criança LE aparece na sala a chorar, porque alguém lhe tinha metido papel dentro das calças. Este aponta DS e OL como culpados da situação, que rapidamente se assumem como tal. A educadora reúne DS e OL e avisa-os que não vão ter recreio, pois vão ficar na sala a pensar naquilo que fizeram. Pede-me para que fique com as duas crianças dentro da sala até acabar o recreio no exterior. Passado alguns minutos, sento-me perto das duas crianças e pergunto-lhes como se estão a sentir. OL não me responde a nenhuma pergunta. DS responde-me: “estou triste”. Pergunto-lhe porque se sente triste, e este responde-me: “porque quero ir lá para fora”. Então pergunto-lhe o que o levou a fazer aquilo ao LE, e este responde-se que foi ideia do OL. OL afirma que não, e que DS só o fez porque quis. Pergunto a ambos se pensaram como se poderia ter sentido LE, e apenas DS responde: “triste”. Depois, pergunto-lhes se sentem arrependidos e ambos respondem: “não”.

Passados alguns minutos, DS vem ter comigo e diz: “Sabes Rita, o LE não se deve ter sentido nada feliz com o que eu fiz, eu não pensei nisso. Eu não vou voltar a fazer mal a mais ninguém dentro desta sala. Eu prometo, eu não quero fazer mal a mais ninguém”. Eu respondi: “fico feliz por teres chegado a essa conclusão, e espero realmente que não voltes a fazer mal a ninguém. São teus colegas e merecem respeito, tal como gostas que te respeitem a ti”. Após o recreio, a educadora deu permissão para as crianças irem brincar para as áreas. Algumas horas mais tarde OL vem ter comigo e diz: “Eu também não volto a fazer mal ao LE, eu sei que ele ficou triste”. E eu respondi: “Ainda bem OL, acho que o teu colega não merece ser tratado como vocês o trataram. Penso que não gostarias que te fizessem o mesmo”.

*Tabela 4- Relato da situação ocorrida a 5 de Novembro de 2019*

Através de uma análise a este relato é possível verificar que tanto DS como OL agiram sem pensar nas consequências e sem pensar como se poderia estar a sentir LE, o que demonstra pouca empatia e respeito pelo outro, no entanto, muitas das vezes as crianças agem impulsivamente e inconscientemente, e necessitam de ajuda para compreender a gravidade da situação e as emoções envolvidas, quer nos outros quer em si próprias.

Ao conversar com eles consegui que pensassem sobre aquilo que fizeram, em vez de os deixar apenas sem recreio e sozinhos na sala como foi proposto pela educadora. Também consegui perceber que um deles tinha sido o impulsor, mas que, quem fez mal foi o outro, ou seja, o impulsor teve a ideia, demonstrando suposta confiança e poder para fazer mal à

“vítima”, mas o colega é que teve a coragem de atuar. OL teve a ideia, mas não foi capaz de a realizar, demonstrando a meu ver consciência acerca das consequências, enquanto que DS sem pensar, pôs em prática a ideia à procura de aceitação e aprovação por parte do colega. Ambas são crianças que disturbam diariamente momentos em grande grupo e provocam conflitos entre brincadeiras, pois precisam de atenção, de sentir confiança e de encontrar o seu lugar no grupo.

Após a conversa e o momento de reflexão, ambos se demonstraram arrependidos pelo que fizeram a LE, pois conseguiram colocar-se no lugar do outro, compreendendo aquilo que LE sentiu e percebendo que não gostariam de ser tratados da mesma maneira. As duas crianças conseguiram identificar a emoção que LE sentiu e também se conseguiram colocar no lugar dele, e com isso perceber que não agiram de forma correta.

**6 de Dezembro de 2019**

ME chega à escola de manhã com o seu pai e este vem deixá-la ao tapete, onde já se encontram todas as crianças em reunião. ME começa a chorar agarrada no colo do pai, e este liberta-a e coloca-a no seu lugar no tapete. ME continua a chorar, enquanto o pai se vai embora, a educadora dá-lhe as boas vindas. Passados poucos minutos, ME ainda chora e SB levanta-se, vai buscar um livro, entrega-o a ME e diz: Toma ME, para ficares menos triste”. ME começa a ver o livro e para de chorar, enquanto que a educadora prossegue com a reunião matinal.

*Tabela 5- Relato da situação ocorrida a 6 de Dezembro de 2019*

Ao analisar este relato é possível verificar que uma das crianças do grupo utiliza uma ferramenta de gestão da emoção tristeza para ajudar uma colega a ultrapassá-la. Na sala estão presentes quatro cartazes construídos pelas crianças, onde estão representados comportamentos que sucedem perante uma emoção, mas que são inadequados ao ambiente dentro da sala, e outros comportamentos que podem ser tomados de forma a gerir a emoção sentida dentro da sala. Uma das formas de gerir a emoção tristeza dentro da sala é vendo um livro, e essa ideia foi proposta precisamente por SB, que a utilizou para ajudar ME a gerir a sua tristeza em determinado momento. Este ato demonstra que SB não só reconheceu a tristeza da sua colega, como também escolheu uma ferramenta para a ajudar a ultrapassar essa tristeza, o que demonstra empatia e compaixão. SB demonstrou-se capaz de identificar/ reconhecer uma emoção básica no outro, de prosseguir para a gestão da emoção para que a colega se sentisse melhor e de contribuir para o aumento dos níveis de bem-estar e envolvimento da colega e do grupo.



**7 de Janeiro de 2020**

MA é deixada pela mãe à porta da sala do Jardim de Infância. MA senta-se na sua cadeira sem falar com ninguém, até a educadora pedir para que se sentassem no tapete. Após a reunião matinal, a educadora pede para que as crianças se vão sentar para lanche, mas MA fica sentada no tapete. Passados alguns minutos, a educadora pede para que MA se vá sentar na sua cadeira, mas esta não responde. Vou ter com MA e pergunto-lhe o que se passa, mas esta não me responde. Depois pergunto-lhe se quer ir colocar alguma bola no seu pote das emoções. A criança afirma com a cabeça e dirige-se ao seu pote, colocando uma bola azul. Pergunto-lhe se me quer explicar porque colocou a bola da emoção tristeza e esta responde: "Porque estou triste, queria ter ido para casa com a mãe e ficar com ela o dia todo. Eu sei que ela vai ficar em casa hoje". Então perguntei-lhe apontando para o cartaz da emoção tristeza, se havia alguma coisa que pudesse fazer para ficar menos triste. MA respondeu: "Ir lanche e depois brincar". MA fechou o seu pote, foi buscar o seu lanche e começou a conversar com os colegas do lado. O resto do dia MA brincou com os seus amigos.

*Tabela 6- Relato da situação ocorrida a 7 de Janeiro de 2020*

A partir da análise deste relato é possível afirmar que MA reconhece e identifica a emoção que sente, e é capaz de arranjar uma forma de a gerir e ultrapassar dentro da sala, o que demonstra o cumprimento de todos os objetivos específicos. Muitas vezes as crianças já chegam à sala com alguma emoção forte a decorrer, e podem ter dificuldade ou vergonha de expressar essa emoção e explicar o porquê de a estarem a sentir. De acordo com Stratton (2018) o educador tem o dever de incentivar as crianças a falarem sobre as suas emoções, pois contribuirá para a sua capacidade de autorregulação e de gestão das mesmas, que por sua vez aumenta o bem-estar emocional e o nível de implicação. Ao participar nesse processo de expressão e gestão das emoções, o educador está também a construir uma relação próxima e íntima com a criança que facilitará a comunicação em momentos futuros. Se o educador opta por ignorar as emoções desagradáveis da criança por admitir que esta "já vem assim de casa", não está de todo a demonstrar sensibilidade, empatia e preocupação pelo seu bem-estar, nem está a contribuir para a construção de uma relação próxima com a criança.

**8 de Janeiro de 2020**

DI e DS brincam um com o outro na zona de construções durante o tempo de brincadeira livre. DS tira uma peça que estava no chão, mas que DI estava a pensar utilizar. DI pede essa peça a DS, mas este começa a fingir que não ouve e começa a cantar. DI diz: "Estás a irritar-me, cala-te! Dá-me a peça.", e DS continua a cantar mais alto e vira-se para o outro lado. DI tapa os ouvidos, começa a chorar e vem ter comigo e diz-me que quer colocar uma bola no pote. Pega numa bola vermelha e coloca no seu pote, e eu pergunto-lhe se quer partilhar algo comigo. DI diz-me: Eu estava a brincar e queria aquela peça e o DS não me dá. Está-me a irritar porque está a cantar muito alto. DS vem ter comigo, pede para colocar uma bola vermelha no pote dele, e diz-me: Eu não gostei da forma como o DI me falou, não se fala assim, por isso não lhe vou dar esta peça". DI diz: "E eu não gosto que estejas a cantar, estás-me a irritar." Eu digo: "Têm alguma forma de resolver este conflito?", e DI diz: "Desculpa eu ter falado mal, mas queria usar essa peça.". E DS diz: "Toma, podes usar". Eu pergunto para ambos se acham que o conflito ficou resolvido e estes dizem-me que sim, e eu digo: "Gostei da forma como se expressaram, e especialmente, gostei de terem vindo ter comigo, em vez de usarem a violência física.

*Tabela 7- Relato da situação ocorrida a 8 de Janeiro de 2020*

Este relato retrata uma situação que **aspirei muito** no princípio do projeto, pois no início quando se dava um conflito, por norma existia violência verbal ou física, e neste caso uma das crianças recorreu à minha ajuda para expressar as suas emoções e necessidades, de modo a tentar resolver pacificamente o problema. Aconteceram regularmente no mês de Janeiro (terceiro mês de intervenção) situações deste género, em que uma ou várias crianças envolvidas num conflito se direccionaram para o Pote das Emoções para colocar uma bola e para me contarem o que estava a suceder. Várias vezes as crianças tinham o hábito de ficar ressentidas e rancorosas umas com as outras, pois ficavam com conflitos por resolver e continham as suas emoções, e isso deixou de acontecer tão recorrentemente devido à presença do Pote das Emoções.

O facto de não recorrerem à violência verbal ou física significa que pode ter havido um controlo sob algum impulso que tenha surgido da raiva ou da tristeza. Moreira (2008) afirma que a essa capacidade de controlar/ regular os impulsos, chama-se regulação emocional, e pode ser utilizada com a ajuda do diálogo, do relaxamento ou com a expressão das emoções.

Se até então as crianças regulavam de forma inadequada as suas emoções dentro da sala, seria porque não sabiam fazê-lo de outra forma, por isso envolvi-as num processo de criação e seleção de ferramentas/ comportamentos considerados adequados para as ajudar a regular/ gerir as emoções desagradáveis dentro da sala.

**20 de Janeiro de 2020**

As crianças estão sentadas no tapete a realizar um diálogo comigo e com a educadora. A educadora chama a atenção a DI para que este pare de falar com os colegas do lado. Mais tarde a educadora realiza uma pergunta ao grupo, mas ao ver que DI estava a falar com o colega do lado, diz-lhe: “Vá responde DI, já vi que estás cheio de atenção”. DI coloca a cabeça entre as pernas e começa a chorar. A educadora volta a perguntar a DI a mesma questão. DS intervém e diz: “Eu acho que ele está triste e não quer responder”. Pergunto-lhe porque acha que DI está triste, e este responde-me: “Porque está a fazer uns barulhos e parece que está a chorar”. Depois DI levanta a cabeça e diz “Estava só a dizer uma coisa à IN”. A educadora diz: “Pronto agora acabou” e prossegue com o diálogo em grande grupo.

*Tabela 8- Relato da situação ocorrida a 20 de Janeiro de 2020*

Através deste relato é possível verificar que DS é capaz de reconhecer uma emoção no seu colega através da sua expressão corporal e facial. Esta situação ocorreu depois de ter realizado dois jogos que promoviam o reconhecimento das emoções no outro, através do jogo dramático e com vista a desenvolver a empatia, a compaixão e o respeito pelo outro. Com a realização destes jogos apercebi-me que as crianças, principalmente as mais velhas, começavam a mostrar-se cada vez mais sensíveis às emoções dos outros, e não só identificam facilmente as emoções em si próprios como nos outros.

Em relação ao desenvolvimento do **terceiro objetivo específico – Contribuir para o aumento dos níveis de Bem-Estar Emocional e Implicação das crianças**, foi-me possível verificar determinadas alterações através de uma observação contínua, quer durante as atividades, quer em momentos livres do quotidiano.

De acordo com Portugal & Laevers (2018) o nível de Bem-Estar Emocional verifica-se através dos níveis de satisfação, prazer, vitalidade, alegria e tranquilidade. Não precisam de

estar presentes todos os níveis, mas os suficientes para poder constatar se a criança se encontra ou não nos níveis mais baixos de bem-estar. Quando a criança se encontra nos níveis mais baixos é normal demonstrar tristeza, desconforto, raiva e choro, contrariamente aos níveis mais altos em que se encontra confortável, segura e alegre.

Quanto ao nível de Implicação este caracteriza-se pela “qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência” (Portugal & Laevers, 2018, p. 24), caracterizada pelo interesse, satisfação e fluxo de energia. Quando este nível se apresenta baixo a criança não está presente na atividade que está a fazer, ou seja, não está envolvida nem demonstra sinais de interesse e concentração, ao contrário de quando apresenta um nível alto, em que se demonstra totalmente absorvida pela atividade, revelando persistência e uma intensa atividade mental (Portugal & Laevers, 2018).

Ambos os níveis são medidos através de uma escala de Bem-Estar Emocional e uma escala de Implicação. A escala de Implicação pode ser medida não só perante uma atividade proposta pelo educador, mas também em momentos livres e espontâneas de brincadeira. O facto de existirem ambas as escalas, não significa que todas as crianças tenham ou devam estar sempre nos níveis mais elevados de Bem-Estar Emocional e Implicação.

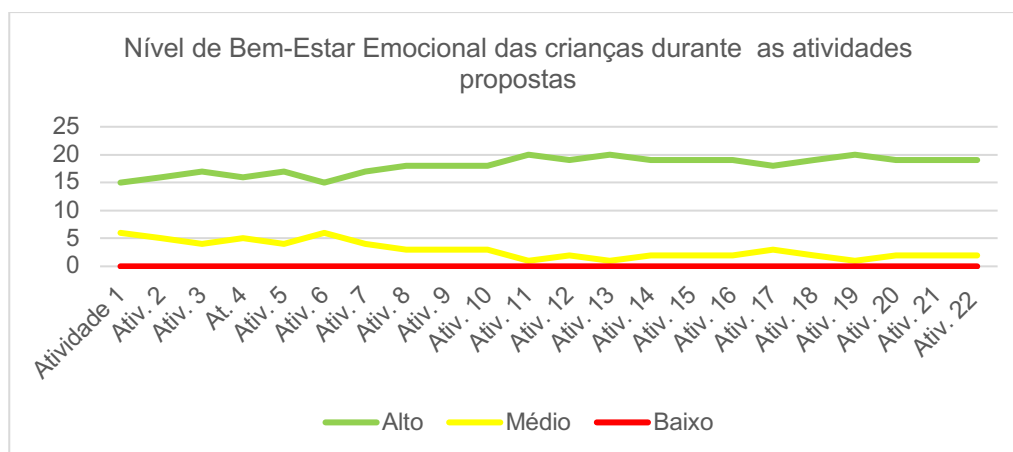
A questão é que um espaço educacional que se limita a providenciar oportunidades de bem-estar, de divertimento e descontração, sem promover momentos de elevada concentração e de prazer na descoberta, não contribuirá para que as crianças possam atingir o seu desenvolvimento pleno. (Laevers, citado por Portugal & Laevers, 2018, p.32).

**Desta forma, a análise aos níveis de Bem-Estar Emocional e Implicação foram feitos através da construção de tabelas durante as atividades propostas por mim ao longo do projeto, mas também nos momentos lúdicos** observados fora das atividades propostas, só que sem a construção de tabelas. Durante o tempo reservado à brincadeira livre nas áreas aconteceram vários momentos de grandes níveis de Implicação e Bem-Estar Emocional de várias crianças, mas também aconteceram inúmeros conflitos entre várias crianças, e por isso a diminuição do nível de Bem-Estar Emocional.

Durante as atividades propostas não houve espaço para muitos conflitos, pois a minha presença e intervenção impedia certos desencadeamentos. Já durante as brincadeiras livres, o que aconteceu ao longo do projeto foi que os conflitos passaram a ser **suportados** por mim e por isso os níveis de Bem-Estar Emocional não oscilaram tanto como no período inicial de observação. A presença de níveis baixos de Bem-Estar Emocional passaram a acontecer devido a conflitos mais internos oriundos do contexto familiar. Quanto aos níveis de implicação estes são muitas das vezes superiores quando as crianças se encontram a fazer o que mais gostam e o que lhes desperta maior interesse, o que é totalmente compreensível, mas estes também devem ser avaliados perante atividades dirigidas. Tal como afirmam Portugal & Laevers (2018) “as conclusões acerca da implicação de uma criança ou de um grupo têm de ser construídas com base numa série de observações ao longo do tempo, numa larga variedade de situações.” (p.32).

Em relação aos níveis observados durante as atividades, estes foram colocados no seguinte gráfico para visualizar possíveis alterações, no entanto, não se pretende definir qualquer resultado com a sua análise. Apenas servem para compreender mudanças que possam ter ocorrido nos níveis de Bem-Estar Emocional e de Implicação gerais do grupo perante o desenvolvimento e promoção das Competências Emocionais das crianças.

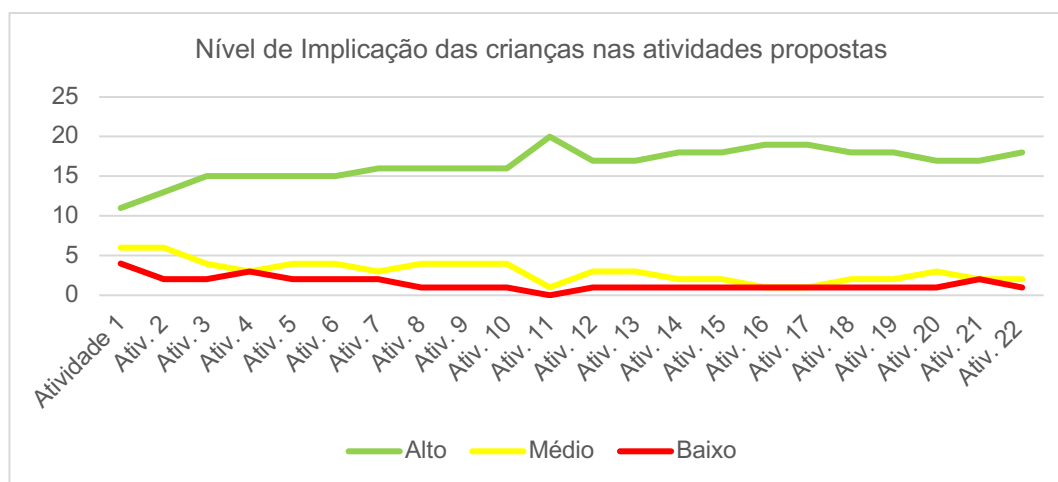
É importante salientar que a cor verde representa níveis altos, quer de Bem-Estar Emocional quer de Implicação, a cor amarela níveis médios e a cor vermelha níveis baixos. Foram contabilizadas todas as atividades realizadas no âmbito do projeto, que foram vinte e duas, ao longo dos três meses de intervenção.



*Gráfico 4- Nível de Bem-Estar Emocional das crianças durante as atividades propostas*

Ao analisar o gráfico acima é possível constatar que não existiram crianças que apresentaram níveis baixos de Bem-Estar Emocional durante as atividades, ou seja, não houve nenhuma criança que se demonstrasse tensa, com pouca vitalidade ou com sinais de desconforto, tristeza ou raiva. É possível verificar que existiram cada vez menos crianças, desde o início até ao fim do projeto, com níveis médios de Bem-Estar Emocional, ou seja, crianças com uma postura neutra, em que não existem nem sinais de prazer nem de desconforto. No decorrer do projeto existiram cada vez mais crianças a demonstrar níveis altos de Bem-Estar Emocional, ou seja, crianças que demonstraram tranquilidade, energia e prazer.

A meu ver o aumento dos níveis de Bem-Estar Emocional durante as atividades deu-se pelo facto das crianças se estarem a habituar cada vez mais à minha presença e intervenção, e de gostarem das atividades propostas por serem uma novidade e promoverem momentos em grande grupo e de socialização.



*Gráfico 5- Nível de Implicação das crianças nas atividades propostas*

De acordo com os dados representados no gráfico acima é possível verificar que existiram no máximo até quatro crianças com níveis baixos de Implicação, e que essa situação ocorreu apenas uma vez, na primeira atividade do projeto de intervenção. Os níveis baixos de Implicação sucedem quando a criança não está verdadeiramente envolvida na atividade e está mentalmente ausente, demonstrando uma concentração bastante limitada. Estes níveis baixos ocorreram, maioritariamente, com as crianças de nacionalidade italiana e indiana, pois são crianças que têm dificuldade em compreender e em falar a língua portuguesa, o que influencia na sua disposição para a atividade. Por esta razão existiu sempre uma criança (de nacionalidade indiana) a quem considerei o seu nível de Implicação baixo durante todas as atividades, pois não havia forma de comunicação nem de interação, apesar da criança demonstrar-se constantemente num nível elevado de Bem-Estar Emocional, ou seja, sorridente, alegre, confortável e carinhosa. Quanto às crianças de nacionalidade italiana, estas foram lentamente aprendendo a língua portuguesa, e por eu ter um conhecimento básico da língua italiana, foi possível que estas se envolvessem cada vez mais nas atividades propostas.

Em relação aos níveis médios de Implicação, estes ocorrem quando as crianças estão envolvidas na atividade, mas não de forma intensa, o que causa uma motivação limitada. Com o decorrer das atividades existiram cada vez menos crianças a apresentar níveis médios de Implicação, passando a existir cada vez mais crianças a apresentar níveis altos de Implicação. Em níveis altos de Implicação as crianças estão em intensa atividade mental, com poucas interrupções na atenção e incentivadas a continuar a atividade.

Considero importante o educador adotar uma postura incentivante que, cause motivação às crianças em participar e em envolverem-se nas atividades, pois torna-se muito mais gratificante e prazeroso para o próprio educador quando se observam níveis mais altos de Implicação nas atividades propostas. No entanto, tal como afirma Portugal & Laevers (2018) não é por haver muitas crianças com níveis baixos de implicação que significa, necessariamente, incapacidade por parte do educador. “Usar a implicação não esmorece os educadores, mas aponta-lhes meios para procurarem fazer melhor.” (Laevers, 2005, citado por Portugal & Laevers, 2018, p.26).

Para uma melhor percepção e análise comparativa acerca do impacto do presente projeto de intervenção, prossegui ainda com a transformação dos objetivos específicos em indicadores. Volto a salientar que não é minha intenção realizar qualquer tipo de avaliação, se não apenas demonstrar de forma sintetizada as alterações, os comportamentos e as ações observadas das crianças dentro do espaço escolar no início e no final do projeto.

Fases Indicadores	Fase Inicial - Outubro de 2019	Fase Final - Janeiro de 2020
<b>Identificação e Reconhecimento das Emoções Básicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Na atividade de Diagnóstico cerca de metade do grupo <b>não foi capaz</b> de reconhecer as emoções tristeza, raiva e medo, e também não foi capaz de referir outra emoção além das quatro emoções básicas.</li> <li>Mais de metade do grupo <b>foi capaz</b> de nominar <b>até duas</b> emoções básicas e associar um momento do seu quotidiano em que sintia essa emoção, sendo que os restantes <b>não</b> associaram nenhum momento a nenhuma emoção.</li> <li>Existe <b>dificuldade na expressão das emoções</b>, o que se reflete na ocorrência de vários conflitos interpessoais e intrapessoais no espaço escolar.</li> <li>Existia <b>pouca empatia</b>, o que se observava através da pouca consideração das crianças pelas emoções e necessidades dos outros, tornando-se visível uma postura egocêntrica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Na repetição da atividade de Diagnóstico foi-me possível observar que <b>todas</b> as crianças, à exceção da criança de nacionalidade indiana, conseguiram identificar as emoções alegria, tristeza e raiva. A emoção medo foi identificada pela <b>grande maioria</b> das crianças, sendo que apenas <b>quatro</b> crianças <b>não</b> foram capazes de a identificar.</li> <li><b>Todas</b> as crianças se tornaram capazes de <b>identificar momentos</b> do quotidiano em que sentiram as quatro emoções básicas.</li> <li>Com a presença do Pote das Emoções, as crianças demonstraram-se cada vez <b>mais hábeis</b> na expressão das suas emoções, assim como, na <b>gestão e resolução de conflitos</b> internos e externos.</li> <li>Quanto à identificação das emoções <b>no outro</b>, esta capacidade foi promovida e desenvolvida através de jogos e atividades.</li> </ul>
<b>Gestão das Emoções Básicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A ocorrência de <b>vários</b> conflitos inter e intrapessoais permitiu constatar a <b>falta de habilidade</b> das crianças para gerirem as suas próprias emoções.</li> <li>A recorrência à <b>violência</b> física ou verbal reflete a <b>dificuldade</b> destas em gerirem, principalmente, as emoções raiva e tristeza.</li> <li>Perante os momentos de maior tensão foi possível verificar a <b>falta de orientação e de ferramentas</b> para as crianças lidarem com as emoções vividas, o que intensificava a gravidade dos conflitos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Devido à utilização do Pote das Emoções, <b>todas</b> as crianças tornaram-se capazes de <b>expressar emoções básicas</b>, encontrar/partilhar a <b>razão</b> que as levavam a sentir determinada emoção, e ainda a <b>gerirem-nas</b> através do uso de ferramentas.</li> <li>Através da construção dos Cartazes das Emoções, as crianças criaram as suas próprias <b>ferramentas</b> para <b>poderem gerir</b>, de forma <b>autónoma</b>, as suas emoções.</li> <li>Aconteceram <b>menos</b> episódios de violência física e verbal graças à utilização dos Potes das Emoções e à minha presença como mediadora de conflitos.</li> </ul>
<b>Aumento dos Níveis de Bem-Estar Emocional e de Implicação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Existiam constantemente conflitos interpessoais e intrapessoais na sala, o que <b>contribuiu</b> para a <b>diminuição</b> de ambos os níveis, de <b>Bem-Estar Emocional e de Implicação</b>.</li> <li>Como a educadora/ auxiliar não valorizavam as emoções desagradáveis durante os conflitos, as crianças não sabiam como gerir as emoções, o que <b>dificultava o aumento</b> do</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A capacidade de expressão, regulação e gestão emocional das crianças contribuiu para uma <b>melhor flexibilidade e adaptação</b> às várias situações do quotidiano, o que <b>aumenta</b> os seus <b>níveis</b> de Bem-Estar Emocional e Implicação.</li> <li>Esta intervenção <b>contribuiu</b> para a <b>autorregulação</b> e <b>autogestão</b> das emoções das crianças, pois muitas das vezes, as crianças passaram a vir ter comigo durante ou após um conflito</li> </ul>

	nível de Bem-Estar Emocional e de Implicação nas atividades durante o dia.	<p>relacional para expressarem as emoções sentidas, e orgulhosas de não terem usado a violência.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nos conflitos internos as crianças, ao aprenderem a gerir a sua tristeza/ raiva demonstravam <b>mais facilidade e segurança</b> em lidar com essas emoções mais desagradáveis.</li> </ul>
--	--	---

*Tabela 9- Tabela de comparação dos objetivos específicos*



## **CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Muita da teoria, do estudo, das planificações e do trabalho realizado ao longo do meu percurso universitário só começou a fazer sentido no momento em que passei para a prática, onde sinto, compreendo e reflito acerca dos vários aspetos adquiridos/ estudados anteriormente. É no estágio que é feita a ligação entre a teoria e a prática, pois é perante a experiência com as crianças que surge a necessidade de recapitular e buscar conhecimento adquirido anteriormente para lidar e ultrapassar dificuldades e obstáculos do quotidiano. Na prática surgem as competências éticas, emocionais e sociais necessárias para lidar com as crianças e os seus desafios, é também por aqui que surgem as dúvidas e as questões acerca da própria postura/ atitude ser certa ou errada, adequada ou inadequada, justa ou injusta perante a realidade. É também na prática/ estágios que surgem naturalmente e compreensivelmente os medos, as indecisões e os erros que determinam a vontade e a ambição em prosseguir caminho. A meu ver, a magia de viver as práticas profissionais dá-se quando me apercebo que a vida que escolhi como educadora/ professora é precisamente aquilo que me faz feliz.

Quanto ao presente relatório final, este não só me permitiu reviver toda a experiência vivida no estágio como também me ofereceu a oportunidade de refletir acerca da mesma. A investigação visa a leitura exaustiva de autores reconhecidos no tema, de forma a sintetizar os aspetos mais importantes ligados à própria prática profissional. O conhecimento sobre o tema é cruzado com a análise dos dados recolhidos através das técnicas de observação, das notas de campo, do diário de bordo e da análise documental, que juntos constituem o relatório final. Com a construção deste relatório consegui sustentar, através de fundamentação e reflexão, a minha crença na importância do desenvolvimento de competências emocionais de crianças em idade Pré-Escolar.

Tendo em conta que o estágio mais longo que tive durante todo o meu percurso académico foi de um mês, foi através da PES I que tive pela primeira vez a oportunidade de contactar com o mesmo grupo de crianças por um período contínuo de, aproximadamente, três meses. Esta diferença de tempo é a suficiente para aumentar o meu sentimento de pertença ao grupo e à sala, pois quanto mais tempo se passa com o grupo, mais as crianças nos procuram e mais fortes são os vínculos criados, especialmente se o projeto de intervenção se debruça nas relações e emoções.

Durante a experiência em PES I tive oportunidade de criar grandes relações de afetividade, confiança e proximidade com as crianças, tornando-se muito gratificante reconhecer que estas valorizavam e desejavam a minha presença. Foi através de uma postura carinhosa, atenciosa e respeitadora que, lentamente, conquistei a confiança das crianças, mas sempre mantendo a existência de regras, limites e de respeito mútuo. Por ter realizado um projeto num âmbito do desenvolvimento pessoal e social tornou-se imprescindível a minha presença, atenção e empenho nos vários conflitos diários, quer sejam intrapessoais ou interpessoais, pois só assim garantia a confiança e segurança que as crianças depositavam em mim. A certa altura, as relações de proximidade eram tão intensas que as crianças deixavam de respeitar algumas

regras nos momentos de atividade, e algumas só queriam estar perto de mim nos momentos de brincadeira livre. Foi necessário demonstrar que existia tempo e momentos do dia para tudo, ou seja, para momentos de carinho, de atividades direcionadas, de diálogos, de partilha e de mais intimidade, sendo que as posturas e as regras variavam de acordo com esses momentos e ambientes.

Para além da postura inerente a uma educadora em contexto de educação Pré-Escolar, o tema do meu projeto impõe uma série de competências que devem fazer parte da minha personalidade, ou seja, para fomentar nas crianças certos hábitos é necessário que eu própria também os tenha. Ao promover a expressão e gestão das emoções eu própria devo ser capaz de o fazer, deste modo as crianças possuem de um exemplo que possam seguir. A promoção dessas competências visa a sua concretização de forma autónoma, no entanto é um longo caminho que necessita da minha presença e empenho para que as crianças detenham das ferramentas necessárias à expressão e autogestão das suas emoções. A minha presença e participação na vida sentimental e social das crianças deu-se a todas as horas do dia em contexto escolar, pois qualquer conflito que surgisse era uma oportunidade para desenvolver certas competências do foro emocional. Uma das dificuldades intrínsecas a esta presença tão intensa é a gestão do tempo, do espaço e das atividades em simultâneo á expressão das emoções e à resolução de conflitos. Perante essa dificuldade sinto que o meu projeto só foi possível ser como foi devido à presença da educadora e auxiliar, que contribuíram na gestão do grupo enquanto eu me focava num apoio mais personalizado de determinadas crianças, situações e/ou conflitos.

Com as atividades mais direcionadas pretendeu-se criar conhecimento e desenvolver capacidades para exprimir e gerir as emoções básicas, sendo que a detenção desse conhecimento/ capacidades, muitas das vezes, só eram visíveis ou praticadas em situações/ conflitos do quotidiano, o que é natural, pois sentir uma emoção não é algo controlado e cronometrado. Torna-se fundamental estar simplesmente presente e disponível para ouvir, ajudar e orientar em qualquer situação seja perante um conflito que a criança tenha consigo própria ou com os pares.

Tendo em conta que o presente estudo **visa demonstrar que é possível promover as competências emocionais de crianças em idade pré-escolar**, pretendo agora clarificar as evidências que o permitem afirmar. Por competências emocionais entende-se um “conjunto de conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes necessárias para compreender, expressar e regular de forma apropriada os fenómenos emocionais” (Bisquerra& Péreza, 2007, p.69). Fazem parte das competências emocionais a consciência emocional e a regulação emocional, ou seja, o ter consciência das suas próprias emoções e o conseguir gerir e regular essas emoções dentro do corpo. As crianças com boas competências emocionais demonstram maiores níveis de motivação e memória, mais empatia e são mais aceites pelos pares, o que resulta num melhor aproveitamento e sucesso académico (Machado et al. 2008).

No Pré-Escolar, as crianças com quatro anos já conseguem utilizar os termos “feliz, triste, assustado e furioso”, que correspondem às emoções trabalhadas ao longo do projeto de intervenção. Neste período, as crianças também já são capazes de identificar as causas e

consequências das suas emoções, e o maior desafio está na criação de relações e interações positivas com os pares (Denham, 2005; Machado et al. 2008; Stratton, 2018).

Ao longo do período Pré-Escolar devem ser desenvolvidas três componentes para a promoção das competências emocionais: a identificação e reconhecimento das emoções; a regulação emocional e a expressão das emoções em situações sociais (Stratton, 2018). Cabe ao educador ajudar a criança a reconhecer e identificar as suas emoções, ajudar a regulá-las e geri-las de forma adequada e criar um ambiente seguro e de confiança onde a criança se pode expressar sem ser repreendida, ridicularizada ou criticada (Stratton, 2018).

O projeto de intervenção baseou-se no desenvolvimento das competências emocionais do grupo de Pré-Escolar através da promoção de três objetivos específicos: Desenvolver atividades que promovam a identificação e reconhecimento das emoções básicas; Contribuir para a construção de ferramentas que permitam a gestão das emoções básicas; Contribuir para o aumento dos níveis de Bem-Estar Emocional e Implicação das crianças. O primeiro objetivo está associado à primeira componente a ser desenvolvida para a promoção das competências emocionais. O segundo objetivo está relacionado com a segunda componente que remete para a promoção da autorregulação e autogestão das crianças perante as suas emoções. Por fim, o terceiro objetivo do projeto pode ser associado à terceira componente pelo facto de maiores níveis de bem-estar emocional e implicação estarem interligados a melhores relações com os pares e a uma melhor gestão dos conflitos, o que se consegue através da expressão das emoções em situações sociais.

Desta forma, e a partir do que consta nos capítulos anteriores, é possível constatar que estes objetivos foram, em larga medida, cumpridos através de atividades, diálogos, momentos de partilha e de relações de proximidade muito positivas entre mim e as crianças do grupo, e por isso afirmar que **é possível promover as competências emocionais de crianças em idade pré-escolar.**

Ao demonstrar que é possível promover as competências emocionais das crianças fundamentando com autores de referência considero de extrema pertinência sensibilizar toda a comunidade escolar e familiar para o desenvolvimento deste tipo de competências. “A escola está orientada para a aquisição de competências cognitivas que se julgam na base do ajustamento global na idade adulta.” (Moreira, 2005, p.110). Acontece que, preparar a criança para desempenhar um determinado papel/ profissão na sociedade não chega, são necessárias medidas bem mais complexas assentes nas variáveis emocionais e relacionais. É necessário encarar a criança de uma forma holística, em que as variáveis físicas são tão importantes como as psicológicas. Assim, torna-se imprescindível tornar a casa e a escola em lugares seguros, onde as crianças se sintam confiantes em expressar as suas emoções, onde aprendem a gerir as emoções mais desagradáveis e a resolver conflitos, e também onde possam aprender a criar e construir relações positivas que contribuam para o seu bem-estar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barish, K. (2019). *O que sentem os nossos filhos?* Lisboa: Matéria-Prima Edições.
- Bar-On, R. (2005). *The Bar-On model of emotional-social intelligence*. University of Texas Medical Branch: Guest Editors.
- Bar-On, R., Goleman, D., & Parker, J. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*.
- Bisquerra, R. (2014). *Educación emocional e interioridad*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. pp. 61-82.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Caetano, A., & Silva, M. (2009). *Ética Profissional e Formação de Professores*. Lisboa.
- Carapeto, C., & Fonseca, F. (2012). *Ética e Deontologia: Manual de Formação*. Lisboa.
- Correia, A. (2019). *Gestão de emoções para professores e educadores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Damásio, A. (2003). *Ao encontro da espinosa*. Lisboa: Temas e Debates.
- Damásio, A. (2005). *O erro de Descartes*. Mem-Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência*. Lisboa: Temas e Debates.
- Denham, S. (2005). *The emotional basis of learning and development in early childhood education*. George Mason University .
- Denham, S. (2007). *Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships*. USA: George Mason University, Department of Psychology.

- Denham, S., & Holt, R. (1993). Preschooler's likability as cause or consequence of their social behavior.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. Em *Cognition and emotion* (pp. 169-200). San Francisco: University of California.
- Ekman, P. (2011). *A linguagem das emoções*. São Paulo: lua de papel.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas - A Teoria na Prática*. Lisboa: Artmed.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind 3ª Ed.* New York: BasicBooks.
- Gil, G., & Alarcon, G. (2006). *La inteligencia emocional en el aula*.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York, US: Bantam Books.
- Goleman, D. (2019). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates (17ªEd).
- Izard, C., Trentacosta, C., King, K., & Mostow, A. (2004). An Emotion-Based Prevention Program for Head Start Children. *Early Education & Development*.
- Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kleinman, P. (2017). *Psicologia*. Lisboa: Jacarandá.
- Leite, T., & Arez, A. (2011). *A Formação através de Projetos na Iniciação à Prática Profissional*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A., & Rolão, T. (2008). *Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares*. *Análise Psicológica*.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1990). *Emotional Intelligence*. Baywood.
- Moreira, P. (2005). *Ser professor: competências básicas...4*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, P. (2008). *Ser Professor: competências básicas... 2*. Porto: Porto Editora.

- Parker, J., & Asher, S. (1987). Peer Relations and Later Personal Adjustment: Are Low-Accepted Children At Risk?
- Pons, F., Harris, P., & Rosnay, M. (2004). *Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization*. European Journal of Developmental Psychology.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pourtois, J., & Desmet, H. (1999). *A educação pós-moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Queirós, M. (2016). *Inteligência Emocional*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2002). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: gradiva.
- Rosnay, M., & Harris, P. (2002). *Individual differences in children's understanding of emotion: The roles of attachment and language*. Attachment & Human Development.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Steiner, C. (2003). *Emotional Literacy; Intelligence with a Heart*. US: Personhood Press.
- Stratton, C. (2018). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*. Braga: Psiquilíbrios Edições (2ªed).
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2011). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

## APÊNDICES


## APÊNDICE A – Planificação da Atividade de Diagnóstico e respetiva Grelha de Avaliação

 Instituto PIAGET		Escola Superior de Educação Jean Piaget			
Aluno Estagiário: Rita Almeida		Curso: Mestrado em Pré-Escolar e 1º Ciclo Ano: 2º Turma: Nº: 55760			
Data: 24/10/2019		Idade(s): 3, 4 e 5 anos			
Tema/atividade: Atividade de diagnóstico.		Conteúdos: Emoções básicas;		Área(s) Conteúdo: Formação Pessoal e Social e expressão e comunicação – artes visuais.	
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos / Estratégias		Recursos	Instrumentos de Avaliação
<u>Área de formação pessoal e social:</u> Reconhecer as emoções básicas; Expressar as suas emoções;  <u>Área de expressão e comunicação – artes visuais:</u> Desenvolver capacidade expressiva.	Reconhece a emoção da alegria; Reconhece a emoção da tristeza; Reconhece a emoção da raiva; Reconhece a emoção do medo; Enumera algumas emoções básicas; Associa momentos do quotidiano às emoções enumeradas; Expressa a emoção sentida no momento; Representa a emoção sentida no momento;	Inicialmente o grupo está sentado na área do tapete e depois das rotinas diárias do tempo, data e presença, eu explico que vou dar início ao meu projeto de intervenção que terá a ver com as emoções. Explico que a razão da escolha do tema proveio da observação das necessidades que o grupo tem em aprender a expressar e controlar as emoções, e também, das dificuldades que demonstram em resolver conflitos. Estes acontecem muitas vezes porque os meninos não sabem comunicar nem se expressarem, sem recorrer à violência física ou verbal e/ou à ajuda do adulto. Muitas crianças fazem recorrentemente queixas sobre situações em que muitas das vezes nem estão envolvidas, ou seja, de conflitos alheios. De seguida, vou chamando ao longo da manhã cada criança individualmente e mostro algumas imagens com diferentes emoções representadas. A cada imagem que passa pergunto: o que achas que o monstinho está a sentir? Depois de mostrar todas as imagens, explico que a criança acabou de observar algumas emoções e pergunta à criança quais são todas as emoções que esta conhece. De seguida pergunto quando é que a criança costuma sentir as emoções que referiu. No fim, pergunto à criança como se está a sentir hoje, e se o pode desenhar numa folha.		<u>Materiais:</u> - Imagens com emoções; - Folhas de papel A4; - Lápis de cor. <u>Humanos:</u> - Educadora; - Auxiliar; - Estagiária.	Observação direta; Diário de bordo; Grelha de bem-estar e envolvimento; Grelha de avaliação.




Atividade: Avaliação de Diagnóstico																							
Intencionalidade		Aprendizagens	B. R	C. L	C. O	D. H	D.S	D.I	G.A	G.U	I.N	J. O	L. A	L. E	M. L	M.A	M.T	M. S	M. E	N. I	O. L	S. B	S. H
Área de formação pessoal e social	Identificar as emoções	Reconhece a emoção da alegria																					
		Reconhece a emoção da tristeza																					
		Reconhece a emoção da raiva																					
		Reconhece a emoção do medo																					
		Enumera algumas emoções básicas																					
	Expressa as suas emoções;	Associa momentos do cotidiano às emoções enumeradas;																					
		Expressa a emoção que sente no momento;																					
Área de expressão e comunicação – artes visuais	Desenvolver capacidade expressiva;	Representa a emoção sentida no momento;																					
Legenda: Adquiriu <span></span> Em aquisição <span></span> Não adquiriu <span></span> Não observado <span></span>																							

## APÊNDICE B – Planificação da Atividade de Exploração e Partilha da emoção Alegria e respetiva Grelha de Avaliação

 Instituto PIAGET		Escola Superior de Educação Jean Piaget			
Aluno Estagiário: Rita Almeida		Curso: Mestrado em Pré-Escolar e 1º Ciclo Ano: 2º Turma: N°: 55760			
Data: 28/10/2019		Idade(s): 3, 4 e 5 anos			
Tema/atividade: Atividade de exploração e partilha sobre a emoção: alegria.		Conteúdos: Emoções básicas; Expressão Oral; Expressão Artística.		Área(s) Conteúdo: - Área de expressão e comunicação – Linguagem Oral; - Área de formação pessoal e social.	
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos / Estratégias		Recursos	Instrumentos de Avaliação
<u>Área de formação pessoal e social:</u> Ser capaz de se acalmar; Promover o respeito pelo outro; Desenvolver a capacidade de atenção; Identificar emoções básicas;  <u>Área de expressão e comunicação – Comunicação oral:</u> Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;	Realiza as respirações com o auxílio das duas mãos; Ouve a história até ao fim;  Coloca o dedo no ar durante o diálogo;  Não interrompe os colegas durante o diálogo;  Espera pela sua vez durante o novelo da alegria;	Inicialmente o grupo está sentado na área do tapete e eu proponho a realização de um jogo de respiração para acalmar os corações e para os ouvirem e os olhos ficarem mais atentos. Para isso, peço às crianças que abram os dedos da mão direita, e que com o dedo indicador da mão esquerda tentem contornar a mão direita. O contorno deve ser iniciado ao lado esquerdo do dedo polegar sendo que, cada vez que sobem devem inspirar e quando descem devem expirar o ar, são assim completados cinco ciclos respiratórios. De seguida, certifico-me que todos são capazes de ouvir a história em silêncio e sem interrupções, e que devem guardar o que quiserem partilhar para depois da história. Depois início a história do livro “Monstro das Cores”. No final da história faço as seguintes perguntas - Quem já sentiu as emoções representadas no livro? - Quem já sentiu a alegria? - Com que cara ficamos quando estamos alegres? - O que fazemos quando estamos alegres.  Posteriormente, dou início à segunda parte da atividade “Novelo da alegria” e explica que agora cada criança terá a oportunidade de partilhar quando é que se sente feliz. O novelo inicia nas minhas mãos e esta deverá dizer: “Eu sinto-me alegre quando ...”, de seguida deverá dizer o nome da criança para quem vai atirar o novelo. A criança que receber o novelo deve partilhar quando se sente feliz e depois dizer o nome do colega a quem pretende atirar o novelo. Cada vez que uma criança recebe o novelo, deve segurar numa parte do mesmo, e só depois atirar para alguém. Desta forma é criada uma espécie de uma teia de partilhas. No final, é suposto desfazer a teia devolvendo o fio à criança que o passou inicialmente até chegar o fio todo às minhas mãos.		<u>Materiais:</u> - Livro “Monstro das cores” - Novelo amarelo; - Folhas de papel A4; - Lápis de cor. <u>Humanos:</u> - Educadora; - Auxiliar; - Estagiária.	Grelha de aprendizagens: Grelha de bem-estar e envolvimento; Grelha de avaliação.


Atividade: Exploração e partilha da emoção alegria																							
Intencionalidade		Aprendizagens	B.R	C.L	C.O	D. H	D. S	D. I	G. A	G. U	I. N	J. O	L. A	L. E	M. L	M. A	M. T	M. S	M. E	N. I	O. L	S. B	S. H
Área de formação pessoal e social	Ser capaz de se acalmar;	Realiza as respirações com a ajuda das duas mãos;																					
	Desenvolver capacidade de atenção;	Ouve a história até ao fim;																					
	Promover o respeito pelo outro;	Coloca o dedo no ar durante o diálogo;																					
		Não interrompe os colegas durante o diálogo																					
		Espera pela sua vez durante o novelo da alegria																					
	Identificar as emoções básicas;	Identifica a expressão facial e corporal da alegria;																					
Área de expressão e comunicação – comunicação oral	Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação	Expressa oralmente um momento do quotidiano em que se sinta alegre durante o novelo da alegria																					
Legenda: Adquiriu <span></span> Em aquisição <span></span> Não adquiriu <span></span> Não observado <span></span>																							

## APÊNDICE C – Planificação da Atividade de Exploração e Partilha da emoção Medo e respetiva Grelha de Avaliação

 <b>Instituto PIAGET</b>					<b>Escola Superior de Educação Jean Piaget</b>				
<b>Aluno Estagiário:</b> Rita Almeida					<b>Curso:</b> Mestrado em Pré-Escolar e 1º Ciclo <b>Ano:</b> 2º <b>Turma:</b> Nº: 55760				
<b>Data:</b> 04/11/2019					<b>Idade(s):</b> 3, 4 e 5 anos				
<b>Tema/atividade:</b> Atividade de exploração e partilha sobre a emoção: medo.					<b>Conteúdos:</b> Emoções básicas; Expressão Oral.			<b>Área(s) Conteúdo:</b> Expressão e comunicação – Linguagem Oral e Formação pessoal e social.	
<b>Intencionalidades Educativas</b>		<b>Aprendizagens (aquisições)</b>		<b>Procedimentos / Estratégias</b>			<b>Recursos</b>	<b>Instrumentos de Avaliação</b>	
<u>Área de formação pessoal e social:</u> Ser capaz de se acalmar; Desenvolver a capacidade de atenção; Desenvolver o respeito pelo outro; Identificar emoções básicas; <u>Área de expressão e comunicação – Comunicação oral:</u> Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;		Realiza as respirações associando o movimento da bola aos movimentos respiratórios; Ouve a história até ao fim; Coloca o dedo no ar durante o diálogo; Não interrompe os colegas durante o diálogo; Espera pela sua vez durante o círculo do medo; Identifica a expressão facial e corporal do medo; Expressa oralmente um momento do quotidiano em que se sinta assustado durante o círculo do medo.		Inicialmente o grupo está sentado na área do tapete e eu proponho a realização de um jogo de respiração para acalmar os corações e para os ouvidos e os olhos ficarem mais atentos. Para isso, apresento a bola expansora e demonstro como realizar uma respiração acompanhando o movimento da bola. Quando se abre a bola mete-se o ar para dentro e quando se fecha a bola deita-se o ar para fora. São realizadas três respirações e é dito às crianças que depois vão ter oportunidade de tocar na bola. De seguida, certifico-me que todos são capazes de ouvir a história em silêncio e sem interrupções, e que devem guardar o que quiserem partilhar para depois da história. Depois início a leitura da história “Eu e o meu medo”. No final da história faço as seguintes perguntas: - Quem já sentiu medo em alguma situação? - Com que cara ficamos quando estamos com medo? - O que fazemos quando estamos com medo? - Como podemos superar os medos? Posteriormente, dou início à segunda parte da atividade “Círculo do medo” e explico que agora cada criança terá a oportunidade de partilhar quando é que se sente com medo, tal como fizemos para a alegria. No entanto, desta vez é diferente e não vão passar um novelo, mas sim uma bola. A bola inicia nas mãos da menina mais nova e esta deverá dizer: “Eu sinto-me com medo quando ...”, de seguida deverá dizer o nome da criança para quem vai atirar a bola. A criança que receber a bola deve partilhar quando se sente com medo e depois dizer o nome do colega a quem pretende atirar a bola.			<u>Materiais:</u> - Tapete; - Livro “Eu e o meu medo”; - Bola expansora;  <u>Humanos:</u> - Educadora; - Auxiliar; - Estagiária.	Observação direta; Diário de bordo; Grelha de bem-estar e envolvimento; Grelha de avaliação.	

Atividade: Exploração e partilha sobre a emoção medo																							
Intencionalidade		Aprendizagens	B.R	C.L	C.O	D.H	D.S	D.I	G.A	G.U	I.N	J.O	L.A	L.E	M.L	M.A	M.T	M.S	M.E	N.I	O.L	S.B	S.H
Área de formação pessoal e social	Ser capaz de se acalmar	Realiza as respirações associando o movimento da bola aos movimentos respiratórios																					
	Desenvolver a capacidade de atenção	Ouve a história até ao fim																					
	Desenvolver o respeito pelo outro	Coloca o dedo no ar durante o diálogo																					
		Não interrompe os colegas durante o diálogo																					
		Espera pela sua vez durante o círculo do medo																					
	Identificar emoções básicas	Identifica a expressão facial e corporal do medo																					
Área de expressão e comunicação – comunicação oral	Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação	Expressa oralmente um momento do quotidiano em que se sinta assustado durante o círculo do medo																					
Legenda:			Adquiriu	Em aquisição	Não adquiriu																		

## APÊNDICE D – Planificação da Atividade de Exploração e Partilha da emoção Tristeza e respetiva Grelha de Avaliação


 <b>Instituto PIAGET</b>		<b>Escola Superior de Educação Jean Piaget</b>			
<b>Aluno Estagiário:</b> Rita Almeida		<b>Curso:</b> Mestrado em Pré-Escolar e 1º Ciclo <b>Ano:</b> 2º <b>Turma:</b> Nº: 55760			
<b>Data:</b> 14/11/2019		<b>Idade(s):</b> 3, 4 e 5 anos			
<b>Tema/atividade:</b> Atividade de exploração e partilha sobre a emoção: tristeza.		<b>Conteúdos:</b> Emoções básicas; Expressão Oral.		<b>Área(s) Conteúdo:</b> Expressão e comunicação – Linguagem Oral e Formação pessoal e social.	
<b>Intencionalidades Educativas</b>	<b>Aprendizagens (aquisições)</b>	<b>Procedimentos / Estratégias</b>		<b>Recursos</b>	<b>Instrumentos de Avaliação</b>
<u>Área de formação pessoal e social:</u> Ser capaz de se acalmar; Desenvolver a capacidade de atenção; Desenvolver o respeito pelo outro; Identificar emoções básicas;	Realiza as respirações associando o movimento da bola aos movimentos respiratórios;  Ouve a história até ao fim;  Coloca o dedo no ar durante o diálogo;  Não interrompe os colegas durante o diálogo;	Inicialmente o grupo está sentado na área do tapete e eu proponho a realização de um jogo de respiração para acalmar os corações e para os ouvidos e os olhos ficarem mais atentos. Para isso, apresento a bola expansora e demonstro como realizar uma respiração acompanhando o movimento da bola. Quando se abre a bola mete-se o ar para dentro e quando se fecha a bola deita-se o ar para fora. São realizadas três respirações e é dito às crianças que depois vão ter oportunidade de tocar na bola. De seguida, certifico-me que todos são capazes de ouvir a história em silêncio e sem interrupções, e que devem guardar o que quiserem partilhar para depois da história. Depois início a leitura da história “Quando a tristeza chama”. No final da história faço as seguintes perguntas: - Quem já sentiu tristeza em alguma situação? - Com que cara ficamos quando estamos tristes? - O que fazemos quando estamos tristes? - O que podemos fazer para ficar menos tristes?		<u>Materiais:</u> - Tapete; - Livro “Quando a tristeza chama” - Bola expansora;  <u>Humanos:</u> - Educadora; - Auxiliar; - Estagiária.	Observação direta; Diário de bordo; Grelha de bem-estar e envolvimento; Grelha de avaliação.
<u>Área de expressão e comunicação – Comunicação oral:</u> Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;	Espera pela sua vez durante o novelo da tristeza;  Identifica a expressão facial e corporal da tristeza;  Expressa oralmente um momento do quotidiano em que se sintia triste durante o novelo da tristeza.	Posteriormente, dou início à segunda parte da atividade “Novelo da tristeza” e explica que agora cada criança terá a oportunidade de partilhar quando é que se sente triste. O novelo inicia nas mãos de uma criança aleatória e esta deverá dizer: “Eu sinto-me triste quando ...”, de seguida deverá dizer o nome da criança para quem vai atirar o novelo. A criança que receber o novelo deve partilhar quando se sente triste e depois dizer o nome do colega a quem pretende atirar o novelo. Cada vez que uma criança recebe o novelo, deve segurar numa parte do mesmo, e só depois atirar para alguém. Desta forma é criada uma espécie de uma teia de partilhas.			

<b>Atividade:</b> Exploração e partilha da emoção tristeza																							
<b>Intencionalidade</b>		<b>Aprendizagens</b>	B.R	C.L	C.O	D.H	D.S	D.I	G.A	G.U	I.N	J.O	L.A	L.E	M.L	M.A	M.T	M.S	M.E	N.I	O.L	S.B	S.H
Área de formação pessoal e social	Ser capaz de se acalmar	Realiza as respirações associando o movimento da bola aos movimentos respiratórios																					
	Desenvolver a capacidade de atenção	Ouve a história até ao fim																					
	Desenvolver o respeito pelo outro	Coloca o dedo no ar durante o diálogo																					
		Não interrompe os colegas durante o diálogo																					
		Espera pela sua vez durante o novelo da tristeza																					
	Identificar emoções básicas	Identifica a expressão facial e corporal da tristeza																					
	Ser capaz de refletir sobre momentos do quotidiano	Identifica um momento do quotidiano em que se sinta triste durante o novelo da tristeza																					
Área de expressão e comunicação –	Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de	Expressa oralmente um momento do quotidiano em que se sinta triste durante o novelo da tristeza																					






## APÊNDICE E– Planificação da Atividade de Exploração e Partilha da emoção Raiva e respetiva Grelha de Avaliação

 <b>Instituto PIAGET</b>	<b>Escola Superior de Educação Jean Piaget</b>					
	Aluno Estagiário:		Curso:	Ano:	Turma:	Nº:
	Orientador Cooperante:		Orientador de Estágio:			
	Instituição Cooperante:					
	Data: 19 /11/2019		Idade(s): 3, 4 e 5 anos			
<b>Tema/atividade:</b> Atividade de exploração e partilha sobre a emoção: raiva.		<b>Conteúdos:</b> Emoções básicas; Expressão Oral.		<b>Área(s) Conteúdo:</b> Expressão e comunicação – Linguagem Oral e Formação pessoal e social.		
<b>Intencionalidades Educativas</b>	<b>Aprendizagens (aquisições)</b>	<b>Procedimentos / Estratégias</b>	<b>Recursos</b>	<b>Instrumentos de Avaliação</b>		
<u>Área de formação pessoal e social</u> Ser capaz de se acalmar; Desenvolver a capacidade de atenção; Desenvolver o respeito pelo outro;	Realiza as respirações com o auxílio das duas mãos; Ouve a história até ao fim; Coloca o dedo no ar durante o diálogo; Não interrompe os colegas durante o diálogo; Espera pela sua vez durante o círculo da raiva;	Inicialmente o grupo está sentado na área do tapete e eu proponho a realização de um jogo de respiração para acalmar os corações e para os ouvidos e os olhos ficarem mais atentos. Para isso, peço às crianças que abram os dedos da mão direita, e que com o dedo indicador da mão esquerda tentem contornar a mão direita. O contorno deve ser iniciado no lado esquerdo do dedo polegar sendo que, cada vez que sobem devem inspirar e quando descem devem expirar o ar. De seguida, certifico-me que todos são capazes de ouvir a história em silêncio e sem interrupções, e que devem guardar o que quiserem partilhar para depois da história. Depois início a leitura da história "Um dragão em brasa". No final da história faço as seguintes perguntas:	<b>Materiais:</b> - Tapete; - Livro "Um dragão em brasa"; - Bola expansora; - Folhas de papel A4; - Lápis de cor. <b>Humanos:</b> - Educadora; - Auxiliar; - Estagiária.	Observação direta; Diário de bordo; Grelha de bem-estar e envolvimento; Grelha de avaliação.		


Atividade: Exploração e partilha da emoção raiva																							
Intencionalidade		Aprendizagens	B.R	C.L	C.O	D.H	D.S	D.I	G.A	G.U	I.N	J.O	L.A	L.E	M.L	M.A	M.T	M.S	M.E	N.I	O.L	S.B	S.H
Área de formação pessoal e social	Ser capaz de se acalmar	Realiza as respirações com o auxílio das duas mãos																					
	Desenvolver a capacidade de atenção	Ouve a história até ao fim																					
	Desenvolver o respeito pelo outro	Coloca o dedo no ar durante o diálogo																					
		Não interrompe os colegas durante o diálogo																					
		Espera pela sua vez durante o círculo da raiva																					
	Identificar emoções básicas	Identifica a expressão facial e corporal da raiva																					
Área de expressão e comunicação – comunicação oral	Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação	Expressa oralmente um momento do quotidiano em que se sinta zangado durante o círculo da raiva																					
Legenda:			Adquiriu	Em aquisição	Não adquiriu	Não observado																	

## APÊNDICE F - Planificação da Atividade de Construção do Cartaz da emoção Tristeza e respetiva Grelha de Avaliação

 <b>Instituto PIAGET</b>		<b>Escola Superior de Educação Jean Piaget</b>			
<b>Aluno Estagiário:</b> Rita Almeida		<b>Curso:</b> Mestrado em Pré-Escolar e 1º Ciclo <b>Ano:</b> 2º <b>Turma:</b> N°: 55760			
<b>Data:</b> 3/12/2019		<b>Idade(s):</b> 3,4 e 5 anos			
<b>Tema/atividade:</b> Construção de um cartaz sobre a gestão da emoção tristeza.		<b>Conteúdos:</b> Emoções básicas; Expressão Artística.		<b>Área(s) Conteúdo:</b> - Área de expressão e comunicação – Artes Visuais.	
<b>Intencionalidades Educativas</b>	<b>Aprendizagens (aquisições)</b>	<b>Procedimentos / Estratégias</b>		<b>Recursos</b>	<b>Instrumentos de Avaliação</b>
<u>Área de expressão e comunicação – comunicação oral:</u> Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;  <u>Área de formação pessoal e social:</u> Desenvolver o respeito pelo outro durante a conversa de grupo; Identificar as emoções básicas; Reconhece comportamentos inadequados derivados da emoção sentida; Identificar estratégias para gerir emoções dentro da sala.	Usa a linguagem de forma clara e objetiva para exprimir as suas ideias e opiniões  Coloca o dedo no ar para falar; Espera pela sua vez de falar; Identifica a emoção tristeza; Identifica um comportamento inadequado derivado da emoção tristeza dentro da sala; Identifica um comportamento adequado para gerir a tristeza dentro da sala.	A atividade inicia-se na área do tapete com o grupo sentado nos seus lugares e eu sentada entre as crianças. É mostrada a imagem do monstinho da tristeza utilizada na atividade de diagnóstico, e começo por perguntar: - Alguém consegue identificar esta emoção? - O que vos dá vontade de fazer quando estão tristes? - O que vos dá vontade de fazer quando estão tristes, mas que não podem fazer porque estão dentro de sala/ ou escola? - O que acham que podem fazer dentro da sala para gerirem a tristeza que sentem? Em simultâneo registo todas as respostas num papel para, posteriormente, colocar no cartaz. O cartaz servirá para que as crianças quando se sintam tristes poderem refletir acerca de possíveis comportamentos inadequados, e poderem escolher alternativas referidas por si próprios para gerirem essa emoção.		<u>Materiais:</u> - Cartolinas; - Folhas A5; - Lápis de cor; - Canetas de feltro; - Cola. <u>Humanos:</u> - Educadora; - Auxiliar; - Estagiária.	Grelha de aprendizagens: Grelha de bem-estar e envolvimento; Grelha de avaliação.


Atividade: Construção do cartaz da emoção tristeza																							
Intencionalidade		Aprendizagens	B.R	C.L	C.O	D.H	D.S	D.I	G.A	G.U	I.N	J.O	L.A	L.E	M.L	M.A	M.T	M.S	M.E	N.I	O.L	S.B	S.H
Área de expressão e comunicação – linguagem oral	Ser capaz de se acalmar	Realiza as respirações associando o movimento da bola aos ciclos respiratórios																					
	Desenvolver o respeito pelo outro durante a conversa de grupo	Coloca o dedo no ar para falar																					
		Espera pela sua vez de falar, sem interromper os colegas																					
Área de formação pessoal e social	Identificar as emoções básicas	Identifica a emoção tristeza																					
	Reconhecer comportamentos adequados e/ ou inadequados derivados da emoção sentida	Identifica um comportamento adequado e/ ou inadequado derivado da emoção tristeza																					
Legenda:			Adquiriu	Em aquisição	Não adquiriu	Não observado																	

## APÊNDICE G - Planificação da Atividade de Construção do Cartaz da emoção Raiva e respetiva Grelha de Avaliação

Escola Superior de Educação Jean Piaget					
 Instituto PIAGET	Aluno Estagiário: Rita Almeida		Curso: Mestrado em Pré-Escolar e 1º Ciclo Ano: 2º Turma: Nº: 55760		
	Data: 9/12/2019		Idade(s): 3,4 e 5 anos		
Tema/atividade: Construção de um cartaz sobre a gestão da emoção raiva.		Conteúdos: Emoções básicas; Expressão Artística.		Área(s) Conteúdo: - Área de expressão e comunicação – Artes Visuais.	
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos / Estratégias		Recursos	Instrumentos de Avaliação
<u>Área de expressão e comunicação – comunicação oral:</u> Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação; <u>Área de formação pessoal e social:</u> Ser capaz de se acalmar; Desenvolver o respeito pelo outro durante a conversa de grupo; Identificar as emoções básicas; Reconhece comportamentos inadequados derivados da emoção sentida; Identificar estratégias para gerir emoções dentro da sala.	Usa a linguagem de forma clara e objetiva para exprimir as suas ideias e opiniões  Realiza as respirações com o auxílio das duas mãos; Coloca o dedo no ar para falar; Espera pela sua vez de falar; Identifica a emoção raiva;  Identifica a emoção raiva; Identifica um comportamento inadequado derivado da emoção raiva dentro da sala; Identifica um comportamento adequado para gerir a raiva dentro da sala.	A atividade inicia-se na área do tapete com o grupo sentado nos seus lugares e eu sentada entre as crianças. É mostrada a imagem do monstinho da raiva utilizada na atividade de diagnóstico, e realizo as seguintes perguntas: - Alguém consegue identificar esta emoção? - O que vos dá vontade de fazer quando estão tristes? - O que vos dá vontade de fazer quando estão tristes, mas que não podem fazer porque estão dentro de sala/ ou escola? - O que acham que podem fazer dentro da sala para gerirem a tristeza que sentem?  Em simultâneo registo todas as respostas num papel para, posteriormente, colocar no cartaz. O cartaz servirá para que as crianças quando se sentirem com raiva poderem refletir acerca de possíveis comportamentos inadequados, e poderem escolher alternativas referidas por si próprios para gerirem essa emoção.		<u>Materiais:</u> - Cartolinas; - Folhas A5; - Lápis de cor; - Canetas de feltro; - Cola. <u>Humanos:</u> - Educadora; - Auxiliar; - Estagiária.	Grelha de aprendizagens: Grelha de bem-estar e envolvimento; Grelha de avaliação.


Atividade: Construção do cartaz da emoção raiva																							
Intencionalidade		Aprendizagens	B.R	C.L	C.O	D.H	D.S	D.I	G.A	G.U	I.N	J.O	L.A	L.E	M.L	M.A	M.T	M.S	M.E	N.I	O.L	S.B	S.H
Área de expressão e comunicação – linguagem oral	Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;	Usa a linguagem de forma clara e objetiva para exprimir as suas ideias e opiniões																					
Área de formação pessoal e social	Ser capaz de se acalmar	Realiza as respirações com o auxílio das duas mãos																					
	Desenvolver o respeito pelo outro durante a conversa de grupo	Coloca o dedo no ar para falar																					
		Espera pela sua vez de falar, sem interromper os colegas																					
	Identificar as emoções básicas	Identifica a emoção raiva																					
	Reconhecer comportamentos adequados e/ ou inadequados derivados da emoção sentida	Identifica um comportamento adequado e/ ou inadequado derivado da emoção raiva																					
Legenda:			Adquiriu	Em aquisição	Não adquiriu	Não observado																	

## APÊNDICE H - Planificação da Atividade de Construção dos Diários das Emoções e respetiva Grelha de Avaliação

 <b>Instituto PIAGET</b>		<b>Escola Superior de Educação Jean Piaget</b>			
		<b>Aluno Estagiário:</b> Rita Almeida		<b>Curso:</b> Mestrado em Pré-Escolar e 1º Ciclo <b>Ano:</b> 2º <b>Turma:</b> Nº: 55760	
		<b>Data:</b> 10/12/2019 até 17/12/2019		<b>Idade(s):</b> 3,4 e 5 anos	
<b>Tema/atividade:</b> Construção do diário das emoções.		<b>Conteúdos:</b> Emoções básicas; Expressão Artística.		<b>Área(s) Conteúdo:</b> - Área de expressão e comunicação – Artes Visuais; - Área de expressão e comunicação – linguagem escrita.	
<b>Intencionalidades Educativas</b>	<b>Aprendizagens (aquisições)</b>	<b>Procedimentos / Estratégias</b>		<b>Recursos</b>	<b>Instrumentos de Avaliação</b>
<u>Área de expressão e comunicação – artes visuais:</u> Dominar instrumentos de expressão; Desenvolver capacidade criativa e expressiva;	Demonstra destreza na manipulação da tesoura; Empenha-se na decoração da sua capa;	Esta atividade é realizada individualmente no caso das crianças com 3 anos e a pares no caso das crianças com 4 e 5 anos, de forma a dar um acompanhamento personalizado. A atividade consiste na construção de um diário das emoções para cada criança, e cabe a estas decidirem a cor da cartolina e a respetiva decoração. Para isto disponibilizo várias revistas, papéis e cartolinas com cores e texturas diferentes, e também máquinas para fazer corações, flocos e estrelas. As crianças devem escolher, recortar e colar aquilo que mais gostarem para pôr na sua capa.		<b>Materiais:</b> - Cartolinas de várias cores e texturas; - Papéis coloridos; - Lápis de cor; - Tesouras; - Colas; - Máquina de corações e estrelas; - Revistas.	Grelha de aprendizagens; Grelha de bem-estar e envolvimento; Grelha de avaliação.

<b>Atividade:</b> Construção do diário das emoções																							
<b>Intencionalidade</b>		<b>Aprendizagens</b>	B.R	C.L	C.O	D.H	D.S	D.I	G.A	G.U	I.N	J.O	L.A	L.E	M.L	M.A	M.T	M.S	M.E	N.I	O.L	S.B	S.H
Área de expressão e comunicação – artes visuais	Dominar instrumentos de expressão;	Demonstra destreza na manipulação da tesoura																					
	Desenvolver capacidade criativa e expressiva;	Empenha-se na decoração da sua capa																					
<b>Legenda:</b> Adquiriu ● Em aquisição ● Não adquiriu ● Não observado ●																							


## APÊNDICE I - Planificação da Atividade da Construção dos Potes das Emoções e respetiva Grelha de Avaliação

Escola Superior de Educação Jean Piaget					
 Instituto PIAGET	Aluno Estagiário: Rita Almeida		Curso: Mestrado em Pré-Escolar e 1º Ciclo    Ano: 2º    Turma: N°: 55760		
	Data: 6/12/2019		Idade(s): 3,4 e 5 anos		
Tema/atividade: Construção dos potes das emoções		Conteúdos: Emoções básicas; Expressão Artística.		Área(s) Conteúdo: - Área de expressão e comunicação – Artes Visuais.	
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos / Estratégias		Recursos	Instrumentos de Avaliação
<u>Área de expressão e comunicação – artes visuais:</u> Explorar materiais de expressão;  <u>Área de expressão e comunicação – linguagem escrita:</u> Desenvolver capacidade de escrita.	Utiliza e explora as canetas de feltro numa folha A7;  Escreve ou copia as letras do nome para a folha.	<p>A atividade é realizada com duas crianças de cada vez e consiste em decorar uma pequena folha, que vai ser colada no pote das emoções de cada criança. Esta folha, A7, deve conter o nome da criança e um pequeno desenho que esta queira fazer.</p> <p>Os potes das emoções irão ser um material disponível para as crianças a qualquer altura do dia até ao último dia do estágio. Se a educadora o entender poderá prosseguir com esta ferramenta no futuro, pois disponibilizei-me para deixar todo o material necessário dentro da sala.</p> <p>Sempre que a criança sentir uma das quatro emoções básicas poderá recorrer ao pote da emoção, colocando dentro uma bola da respetiva cor.</p> <p>Bola amarela- Alegria; Bola azul- Tristeza; Bola vermelha- Raiva; Bola preta- Medo.</p> <p>A criança poderá ou não partilhar aquilo que está a sentir, e a razão que a levou a colocar determinada bola dentro do pote. Também poderá recorrer aos cartazes das emoções para encontrar ferramentas adequadas para gerir e vivenciar a emoção que sente.</p>		<u>Materiais:</u> - Folhas A7; - Canetas de feltro. <u>Humanos:</u> - Educadora; - Auxiliar; - Estagiária.	Grelha de aprendizagens: Grelha de bem-estar e envolvimento; Grelha de avaliação.




Atividade: Construção dos potes das emoções.																							
Intencionalidade		Aprendizagens	B.R	C.L	C.O	D.H	D.S	D.I	G.A	G.U	I.N	J.O	L.A	L.E	M.L	M.A	M.T	M.S	M.E	N.I	O.L	S.B	S.H
Área de expressão e comunicação – artes visuais	Manipular materiais de expressão	Utiliza as canetas de feltro numa folha A7																					
Área de expressão e comunicação – linguagem escrita	Desenvolver capacidade de escrita.	Escreve ou copia as letras do nome para a folha																					
Legenda:			Adquiriu ●	Em aquisição ●	Não adquiriu ●		Não observado ●																

## APÊNDICE J – Planificação da Atividade Jogo do Saco das Emoções e respetiva Grelha de Avaliação

 Instituto PIAGET		Escola Superior de Educação Jean Piaget		
Aluno Estagiário: Rita Almeida		Curso: Mestrado em Pré-Escolar e 1º Ciclo    Ano: 2º    Turma: N°: 55760		
Data: 14/01/2020		Idade(s): 3,4 e 5 anos		
Tema/atividade: Jogo do saco das emoções		Conteúdos: Emoções básicas; Expressão Artística.	Área(s) Conteúdo: - Área de expressão e comunicação – Artes Visuais.	
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos / Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
<u>Área de formação pessoal e social:</u> Ser capaz de se acalmar; Participar no jogo; Identificar as emoções básicas;  <u>Área de expressão e comunicação – dramatização:</u> Representar através da expressão facial e/ ou corporal a emoção.	Realiza as respirações associando o movimento da bola aos movimentos respiratórios Coloca o dedo no ar para tentar acertar; Espera pela sua vez de falar; Reconhece a alegria; Reconhece a tristeza; Reconhece o medo; Expressa facialmente e/ ou corporalmente a emoção calhada.	Antes do jogo realizo algumas respirações com a bola expansora para acalmar as crianças, diminuir o barulho e aumentar a concentração.  Para o jogo utilizo um saco com várias imagens dentro, que representam as quatro emoções conhecidas pelas crianças (tristeza, alegria, medo e raiva). A atividade inicia-se no tapete em grande grupo, onde explico as instruções e regras do jogo. Começo por tirar uma imagem, exprimir a emoção e esperar que alguém adivinhe. Passo o saco a essa criança, e esta deve tirar uma imagem do saco, identificar a emoção silenciosamente e tentar representá-la através da face e/ ou corporalmente. Cabe aos restantes colegas tentar adivinhar de que emoção se trata, sendo que o primeiro a acertar inicia a próxima jogada.	<u>Materiais:</u> - Saco; - Várias imagens com as quatro emoções representadas. <u>Humanos:</u> - Educadora; - Auxiliar; - Estagiária.	Grelha de aprendizagens: Grelha de bem-estar e envolvimento; Grelha de avaliação.

Atividade: Jogo saco das emoções																								
Intencionalidade		Aprendizagens	B.R	C.L	C.O	D. H	D.S	D.I	G. A	G. U	I. N	J.O	L. A	L. E	M. L	M. A	M.T	M. S	M. E	N.I	O. L	S. B	S. H	
Área de formação pessoal e social	Ser capaz de se acalmar	Realiza as respirações associando o movimento da bola aos movimentos respiratórios																						
	Participar no jogo	Coloca o dedo no ar para tentar acertar																						
		Espera pela sua vez de falar																						
	Identificar as emoções	Reconhece a alegria																						
		Reconhece a tristeza																						
		Reconhece a raiva																						
		Reconhece o medo																						
Área de expressão e comunicação – dramatização	Representar através da expressão facial e/ ou corporal a emoção	Expressa facial e/ ou corporalmente a emoção calhada																						
Legenda: Adquiriu <span></span> Em aquisição <span></span> Não adquiriu <span></span> Não observado <span></span>																								

## APÊNDICE K – Restantes Planificações e Reflexões do Projeto de Intervenção

 <b>Instituto PIAGET</b>		<b>Escola Superior de Educação Jean Piaget</b>		
		<b>Aluno Estagiário:</b> Rita Almeida		<b>Curso:</b> Mestrado em Pré-Escolar e 1º Ciclo <b>Ano:</b> 2º <b>Turma:</b> N°: 55760
<b>Data:</b> 11/11/2019		<b>Idade(s):</b> 3,4 e 5 anos		
<b>Tema/atividade:</b> Ultrapassar os Medos		<b>Conteúdos:</b> Emoções básicas; Expressão Artística.		<b>Área(s) Conteúdo:</b> Expressão e comunicação – Artes Visuais; Formação pessoal e social.
<b>Intencionalidades Educativas</b>	<b>Aprendizagens (aquisições)</b>	<b>Procedimentos / Estratégias</b>		<b>Recursos</b>
<u>Área de expressão e comunicação – linguagem oral:</u> Desenvolver respeito pelo outro; <u>Área de formação pessoal e social:</u> Ser capaz de refletir sobre a gestão das emoções.	Coloca o dedo no ar;  Não interrompe os colegas;   Arranja pelo menos uma solução para um medo referido.	Após a atividade de exploração e partilha do medo e dos desenhos sobre a respetiva partilha, considere pertinente arranjarmos, em grupo, soluções que possam amenizar a emoção quando as crianças se deparam com aquilo que lhes causa medo. Assim, início esta atividade com as crianças no tapete e começo por ir mostrando os seus desenhos. Por cada desenho que mostro pergunto ao grupo se conseguem arranjar alguma solução para aquele medo.		<u>Materiais:</u> - Tapete. <u>Humanos:</u> - Educadora; - Auxiliar; - Estagiária.
Observação direta; Diário de bordo; Grelha de bem-estar e envolvimento; Grelha de avaliação.				

## AVALIAÇÃO / REFLEXÃO

Nesta atividade propus às crianças que arranjassem soluções para conseguir combater alguns dos medos representados, não só dos medos dos outros como dos seus próprios medos. É importante que as crianças reconheçam que todos temos medo de algo e que percebam que esse medo não lhes é transcendente, ou seja, que é possível superá-lo e combatê-lo com a presença e o auxílio da família e da escola. É importante que a criança comunique as suas emoções, mas que também tenha em conta as emoções dos outros, desenvolvendo atitudes empáticas (Stratton, 2018). Por isso, considerei pertinente esta atividade para que as crianças se apercebessem que todas sentem um medo, e que se podem ajudar umas às outras a combatê-lo para que se sintam melhor.

As sugestões foram as seguintes:

Medo do escuro: “acender a luz”, “pôr uma luz no quarto” (luz de presença); “dormir com o/a mano/a”; “pedir ao pai para deixar a porta aberta”; “pedir a mãe para adormecer comigo na cama”; “pedir à mãe para pôr estrelas no teto”.

Medo de estar sozinho/ a: “procurar alguém”, “ir para casa”; “chamar os pais”.


Medo das ondas: “ir para a água ao colo do pai”; “não entrar na água quando tiverem ondas muito grandes”.

Medo de determinados animais: “ficar longe dos animais que temos medo”, “se tiverem dentro de casa pedir aos pais para o porem na rua” (ao animal).

Medo de ter pesadelos: “ir para a cama dos pais”.

Medo de multidões: “ir para o colo do pai”; “fugir para casa”.

De acordo com a grelha de avaliação é possível constatar que mais de metade do grupo participou com uma solução para um ou mais medos, e que algumas crianças continuam com dificuldades em respeitar a vez do outro falar. Com isto, começa a ser visível nas grelhas de avaliação das atividades anteriores que DH, DS, DI, MT e SB são crianças que interrompem recorrentemente.

 <b>Instituto PIAGET</b>				
<b>Escola Superior de Educação Jean Piaget</b>				
<b>Aluno Estagiário:</b> Rita Almeida		<b>Curso:</b>	<b>Ano:</b>	<b>Turma:</b> <b>Nº:</b>
<b>Data:</b> 30/10/2019		<b>Idade(s):</b> 3, 4 e 5 anos		
<b>Tema/atividade:</b> Desenho sobre a emoção alegria.		<b>Conteúdos:</b> Emoções básicas; Expressão Oral; Expressão Artística.		<b>Área(s) Conteúdo:</b> - Área de expressão e comunicação – Artes Visuais.
<b>Intencionalidades Educativas</b>	<b>Aprendizagens (aquisições)</b>	<b>Procedimentos / Estratégias</b>	<b>Recursos</b>	<b>Instrumentos de Avaliação</b>
<u>Área de formação pessoal e social:</u> Ser capaz de refletir sobre momentos do quotidiano;  <u>Área de expressão e comunicação – artes visuais:</u> Desenvolver capacidade expressiva; Explorar materiais de expressão.	Identifica um momento do quotidiano em que se sinta alegre;   Representa o momento do quotidiano referido;  Utiliza e explora os lápis de cor;	No seguimento da atividade sobre a alegria, pretendo que as crianças representem no papel o momento do quotidiano que referiram durante o “novelo da alegria”. Para isto, chamo duas crianças de cada vez para uma mesa, disponibilizo lápis de cor e as crianças devem desenhar o momento que relataram durante a partilha.	<u>Materiais:</u> - Folhas de papel A4; - Lápis de cor. <u>Humanos:</u> - Educadora; - Auxiliar; - Estagiária.	Observação direta; Diário de bordo; Grelha de bem-estar e envolvimento; Grelha de avaliação.

### AVALIAÇÃO / REFLEXÃO

Esta atividade prolongou-se durante toda a semana, pois optei por ir chamando apenas duas crianças de cada vez, de forma a poder acompanhar o procedimento do desenho. Pelo facto de o desenho ser bastante pormenorizado optei por disponibilizar apenas lápis de cor para as crianças.

De acordo com a grelha de bem-estar e envolvimento é possível concluir que as crianças se mantiveram interessadas e motivadas na atividade, no entanto, ao analisar a grelha de avaliação, compreende-se que surge alguma dificuldade para mais de metade das crianças em representarem aquilo que verbalizaram durante a partilha. De acordo com Silva et al. (2016) no jardim de infância as crianças devem tornar-se capazes de representar e recriar “plasticamente vivências pessoais, histórias, pessoas, animais, etc.” (p.50). Acredito que a recriação deste exercício, mas sobre as próximas emoções básicas a serem exploradas, irá contribuir para desenvolver e estimular habilidades para representar momentos do quotidiano nas crianças com maior dificuldade. No entanto, cinco das sete crianças que tiveram maior dificuldade têm três anos, o que torna mais aceitável e compreensível a dificuldade destas crianças em representar o verbalizado.

As crianças que não tiveram presentes na atividade também foram contextualizadas com o livro e o exercício do “novelo da alegria”, e facilmente conseguiram identificar o momento do cotidiano em que se sentiram alegres e realizar o respetivo desenho. Em relação às duas crianças de nacionalidade italiana como não é fácil comunicar com elas, consegui apenas que a mais velha me dissesse aquilo que a fazia feliz. Ao contrário da mais nova, NI, que tem três anos, e não me respondeu à pergunta, e por isso também não realizou desenho. Em relação à SH, esta não realizou a atividade, mas pediu-me por gestos para realizar um desenho quando viu os colegas a desenhar.

As crianças que não tiveram presentes responderam-me:

MT- “Sinto-me feliz quando a mãe me oferece doces e me leva a Lisboa”;


DH – “Sinto-me feliz quando vou ao parque com a mãe, o tio e a Meni”;

CL – “Sinto-me feliz quando ninguém me bate”;

LA – “Sinto-me feliz quando jogo com a minha irmã no parque de jogos”;

GU – “Sinto-me feliz quando vou a Monchique e brinco com os meus legos em cima de um pano”.

Em relação à exploração e utilização dos lápis de cor existiram cinco crianças que utilizaram apenas uma cor e um traço pouco definido, sendo que três têm três anos e as outras duas, DH e LA quatro anos.

 Instituto PIAGET	Escola Superior de Educação Jean Piaget				
	Aluno Estagiário:		Curso:	Ano:	Turma: Nº:
	Data: 6/11/2019		Idade(s):		
Tema/atividade: Desenho sobre a partilha no círculo do medo.		Conteúdos: Emoções básicas; Expressão Artística.		Área(s) Conteúdo: Expressão e comunicação – Artes Visuais; Formação pessoal e social.	
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos / Estratégias		Recursos	Instrumentos de Avaliação
<u>Área de formação pessoal e social:</u> Ser capaz de refletir sobre momentos do quotidiano;  <u>Área de expressão e comunicação – artes visuais:</u> Desenvolver capacidade expressiva; Explorar materiais de expressão.	Identifica um momento do quotidiano em que se sinta com medo  Representa o momento do quotidiano referido;  Utiliza e explora os lápis de cor.	No seguimento da atividade sobre o medo, pretendo que as crianças representem no papel o momento do quotidiano que referiram durante o “círculo do medo”. Para isto, chamo duas crianças de cada vez para uma mesa, disponibilizo lápis de cor e as crianças devem desenhar o momento que relataram durante a partilha.		<u>Materiais:</u> - Folhas de papel A4; - Lápis de cor. <u>Humanos:</u> - Educadora; - Auxiliar; - Estagiária.	Observação direta; Diário de bordo; Grelha de bem-estar e envolvimento; Grelha de avaliação.

### AVALIAÇÃO / REFLEXÃO

Esta atividade prolongou-se durante toda a semana, pois optei por ir chamando apenas duas crianças de cada vez, de forma a poder acompanhar o procedimento do desenho. Pelo facto de se pretender que o desenho seja pormenorizado optei por disponibilizar apenas lápis de cor.

De acordo com a grelha de bem-estar e envolvimento é possível concluir que a maioria das crianças se mantiveram interessadas e motivadas na atividade. Em relação às crianças de nacionalidade italiana, ambas disseram que nunca tinham sentido medo e recusaram-se a fazer o desenho. Estas crianças estão num processo de adaptação a um novo país, uma nova língua, uma nova escola e um novo grupo, por isso estou a tentar criar uma relação de proximidade para cativá-las a participar nas futuras atividades.

Em relação às crianças que durante a partilha do “Círculo do medo” não identificaram um momento em que se sentiram assustadas, optei por chamá-las de novo e, individualmente, perguntar se desta vez se lembravam de algo que as fazia sentir medo. Todas conseguiram associar um momento e desenharam-no logo numa folha de papel A4. As respostas foram as seguintes:

DH – “Sinto-me com medo quando oiço o barulho da chuva e cai com muita força”;

BR – “Sinto-me com medo quando estou no escuro e a mãe não adormece comigo”;



ML – “Sinto-me com medo quando penso que a minha mãe pode morrer”;

GA – “Sinto-me com medo quando vejo ondas muito grandes e de leões”.

Considero este momento importante e interessante porque pode haver várias razões para que estas crianças não tenham respondido no círculo, mas tenham respondido a “sós”. Por exemplo no caso de DH, BR e GA acredito que estas crianças não tenham tido o tempo para requerer a memória e a concentração necessárias para se lembrarem dos momentos que lhes pudessem causar medo. Já no caso do ML sei que não se sentiu à vontade para o dizer em público, pois a criança admitiu-o durante a nossa conversa em privado. Em relação às crianças que tiveram presentes no círculo do medo, a maior parte voltou a referir aquilo que tinha dito durante a partilha, à exceção de duas crianças que adicionaram outros medos aos anteriormente ditos. Como foi o caso de:

ME – “Sinto-me com medo quando está escuro e quando ando de baloiço muito alto”

IN – “Sinto-me com medo quando estou no escuro e quando vejo aranhas, cobras e formigas”;

As crianças que não tiveram presentes nas atividades, também foram contextualizadas com o livro e o exercício do “círculo do medo”, mas apenas duas conseguiram identificar o momento do quotidiano em que se sentiram com medo, sendo que as outras duas são as de nacionalidade italiana. Quando lhes perguntei se tinham medo de alguma coisa, a LA respondeu que não e a NI não me respondeu.

Assim as que conseguiram associar, responderam:


LE – “Eu sinto-me com medo quando vejo sapos”.

JO – “Sinto-me com medo quando estou no escuro e quando vejo cobras e aranhas”.

Relativamente à capacidade de as crianças representarem as vivências pessoais verbalizadas continua a ser, para seis crianças do grupo, uma dificuldade. Sendo que quatro delas já o tinham demonstrado na atividade da alegria, e outras duas demonstraram-no apenas durante esta atividade sobre o medo.

Por fim, em relação à exploração e utilização dos lápis de cor é obteve-se um balanço positivo, apesar de existirem duas crianças que já tinham demonstrado menores capacidades na atividade da alegria, e mais duas que realizaram um desenho com apenas uma cor e um traçado muito suave. No caso de SH, a criança acabou por fazer também um desenho para colocar, mais tarde, no seu diário das emoções.

Ao analisar a grelha de avaliação é possível verificar que, de um modo geral, as crianças demonstraram empenho e alcançaram as aprendizagens previstas.

 <b>Instituto PIAGET</b>	<b>Escola Superior de Educação Jean Piaget</b>				
	<b>Aluno Estagiário:</b>		<b>Curso:</b>	<b>Ano:</b>	<b>Turma:</b>
	<b>Data:</b> 19/11/2019		<b>Idade(s):</b>		
<b>Tema/atividade:</b> Desenho sobre a partilha no novelo da tristeza.		<b>Conteúdos:</b> Emoções básicas; Expressão Artística.		<b>Área(s) Conteúdo:</b> Expressão e comunicação – Artes Visuais; Formação pessoal e social.	
<b>Intencionalidades Educativas</b>	<b>Aprendizagens (aquisições)</b>	<b>Procedimentos / Estratégias</b>		<b>Recursos</b>	<b>Instrumentos de Avaliação</b>
<u>Área de formação pessoal e social:</u> Ser capaz de refletir sobre momentos do quotidiano;  <u>Área de expressão e comunicação – artes visuais:</u> Desenvolver capacidade expressiva; Explorar materiais de expressão.	Identifica um momento do quotidiano em que se sintia triste;  Representa o momento do quotidiano referido; Utiliza e explora os lápis de cor.	No seguimento da atividade sobre o medo, pretendo que as crianças representem no papel o momento do quotidiano que referiram durante o “novelo da tristeza”. Para isto, chamo duas crianças de cada vez para uma mesa, disponibilizo lápis de cor e as crianças devem desenhar o momento que relataram durante a partilha.		<u>Materiais:</u> - Folhas de papel A4; - Lápis de cor. <u>Humanos:</u> - Educadora; - Auxiliar; - Estagiária.	Observação direta; Diário de bordo; Grelha de bem-estar e envolvimento; Grelha de avaliação.

### AVALIAÇÃO / REFLEXÃO

Esta atividade prolongou-se durante toda a semana, pois optei por ir chamando apenas duas crianças de cada vez, de forma a poder acompanhar o procedimento do desenho. Pelo facto de o desenho ser bastante pormenorizado optei por disponibilizar apenas lápis de cor para as crianças.

Ao verificar a grelha de bem-estar e envolvimento é possível constatar que a maioria das crianças se demonstrou interessada e empenhada na atividade. Uma das crianças com nacionalidade italiana, LA, apesar de ter referido o momento do quotidiano em que se sentia triste não quis realizar o desenho. A CO não estabeleceu qualquer comunicação comigo sobre algum momento do quotidiano em que se possa sentir triste.

As crianças que responderam “Não sei” durante o novelo da tristeza, mais tarde voltei a perguntar-lhes, individualmente, e estas já conseguiram responder, à exceção de uma, CO. As crianças que não tiveram presentes na atividade, também foram contextualizadas com o livro e o exercício do novelo da tristeza, e facilmente conseguiram identificar um momento do quotidiano em que se sentiram tristes. Estas responderam:

DH – “Sinto-me triste quando a avó sai de casa para ir às compras”;

MS – “Sinto-me triste quando a mãe não me deixa ir para a sala brincar, e também quando o café está fechado;

ME – “Sinto-me triste quando pai me deixa na escola de manhã e não me dá um abraço”;

GA – “Sinto-me triste quando a mãe não brinca comigo”;


LA – “Sinto-me triste quando o pai e a mãe me deixam na escola de manhã”.

LE – “Sinto-me triste quando vou à praia e vejo uma onda grande”.

Quanto à representação do momento do cotidiano referido cerca de seis crianças demonstraram algumas dificuldades. As crianças CL, IN, GU e ME têm todos três anos e já tinham demonstrado essa dificuldade em, pelo menos, uma das atividades sobre as emoções anteriores. Quanto à NI foi o primeiro desenho realizado por esta criança no âmbito do projeto, a criança tem dois anos e é característico da idade demonstrar esta dificuldade em representar vivências pessoais.

Relativamente ao uso e exploração dos lápis de cor só quatro crianças realizaram desenhos com uma cor e com um traçado, ou muito suave, ou muito forte. Sendo que são crianças que também demonstraram dificuldades na representação do verbalizado.

A criança indiana, SH, não fala nem compreende quase nenhum português, e por isso não consigo realizar esta atividade com ela. No entanto, a criança realiza na mesma um desenho para pôr no seu diário das emoções.

 <b>Instituto PIAGET</b>				
<b>Escola Superior de Educação Jean Piaget</b>				
<b>Aluno Estagiário:</b> Rita Almeida		<b>Curso:</b>	<b>Ano:</b>	<b>Turma:</b> <b>Nº:</b>
<b>Data:</b> 22/11/2019		<b>Idade(s):</b> 3, 4 e 5 anos		
<b>Tema/atividade:</b> Desenho sobre a emoção raiva.		<b>Conteúdos:</b> Emoções básicas; Expressão Oral; Expressão Artística.		<b>Área(s) Conteúdo:</b> - Área de expressão e comunicação – Artes Visuais.
<b>Intencionalidades Educativas</b>	<b>Aprendizagens (aquisições)</b>	<b>Procedimentos / Estratégias</b>	<b>Recursos</b>	<b>Instrumentos de Avaliação</b>
<u>Área de expressão e comunicação – artes visuais:</u> Explorar materiais de expressão; Desenvolver capacidade expressiva.	Representa o momento do quotidiano referido; Utiliza e explora os lápis de cor;	No seguimento da atividade sobre a alegria, pretendo que as crianças representem no papel o momento do quotidiano que referiram durante o “círculo da raiva”. Para isto, chamo duas crianças de cada vez para uma mesa, disponibilizo lápis de cor e as crianças devem desenhar o momento que relataram durante a partilha.	<u>Materiais:</u> - Folhas de papel A4; - Lápis de cor. <u>Humanos:</u> - Educadora; - Auxiliar; - Estagiária.	Observação direta; Diário de bordo; Grelha de bem-estar e envolvimento; Grelha de avaliação.

### AVALIAÇÃO / REFLEXÃO

Esta atividade prolongou-se durante toda a semana, pois optei por ir chamando apenas duas crianças de cada vez, de forma a poder acompanhar o procedimento do desenho. Pelo facto de o desenho ser bastante pormenorizado optei por disponibilizar apenas lápis de cor para as crianças.

De acordo com a grelha de bem-estar e envolvimento é possível concluir que três crianças não estiveram completamente envolvidas e empenhadas na atividade, e eu penso que tenha a ver com facto de já ser o quarto desenho que estas realizam comigo sobre as emoções. Apesar de as ter tentado motivar ao máximo, dando liberdade para usar outro material de expressão, acabei por não insistir demasiado e por respeitar as suas posturas. Automaticamente esta situação verifica-se na grelha de avaliação da atividade, pois as crianças em questão (DH, DS, DI, GA e OL) demonstraram pouco investimento na utilização e exploração dos lápis.

Relativamente às crianças que não quiseram de todo realizar o desenho, (CO, LA e NI) estas não me responderam à questão sobre o momento em que se sentem zangadas, e recusaram-se a fazer o desenho. Ao tentar comunicar com a CO tentei associar um momento do dia em que a vi zangada para perguntar se se lembrava do momento e se se tinha sentido zangada, ao qual ela me responde “Não sei”. Todas as perguntas que lhe faço ela continua a responder-me “Não sei”. Em relação às crianças italianas, a situação é semelhante, mas já não associo ao facto de serem estrangeiras e de não me compreenderem, pois eu tenho algum conhecimento da língua italiana e sei que elas cada vez mais entendem as minhas palavras e intenções. A questão principal é que ambas estão a passar por um longo e difícil período de adaptação ao Jardim de Infância, e demonstram estar contrariadas na escola, querem apenas brincar uma com a outra e fazer aquilo que mais gostam (jogos ou desenhos), deixando de lado as interações com os colegas, as atividades propostas pela educadora ou estagiária e muitos dos momentos pertencentes às rotinas diárias, como a hora do acolhimento ou o recreio.

De acordo com a análise da grelha de avaliação, compreende-se que surge a dificuldade para as mesmas crianças (BR, CL, IN, ME) que nos desenhos das emoções anteriores em representar o que verbalizam durante a partilha. É de salientar que são todas crianças com três anos e que pode ser considerada uma dificuldade característica da faixa etária. Em relação ao SB que não representou totalmente aquilo que verbalizou, considero que tenha sido por ser uma criança muito energética, irrequieta, com pouca concentração e empenho naquilo que faz. É uma criança alegre, mas que quer estar a fazer tudo ao mesmo tempo e em todo o lado, o que dificulta a sua implicação em qualquer atividade. No entanto, é possível verificar, em comparação com as atividades anteriores, que existem crianças, nomeadamente GU, DH e LE, que melhoraram as suas capacidades em representar o verbalizado.

A IN que não teve presente na atividade foi contextualizada com o livro e o exercício do círculo da raiva, e facilmente conseguiu identificar o momento do quotidiano em que se sente zangada e realizar o respetivo desenho.

IN- “Eu sinto-me zangada quando ninguém quer brincar comigo e eu tenho que brincar sozinha”


Em relação às cinco crianças que durante o “círculo da raiva” não foram capazes de identificar o momento, quando lhes perguntei individualmente apenas duas responderam, as outras três são CO, LA e NI. Assim, as respostas foram:

OL: “Eu sinto-me zangado quando o meu cão se porta mal”.

LE: “Eu sinto-me zangado quando não vou à praia”.

A criança ME que respondeu que ficava zangada quando estava no escuro, quando lhe perguntei novamente aquilo que a fazia sentir zangada respondeu-me: “Eu fico zangada quando o pai apaga a luz”. Quanto à SH, a criança realizou apenas o desenho para pôr no seu futuro diário das emoções.

Por fim, para além das crianças DH, DS, DI, GA e OL, onde já foi explicada acima a razão pela qual demonstraram uma fraca exploração do material de expressão, as crianças IN e ME demonstraram novamente uma fraca exploração dos lápis de cor. Quanto a CL, GU e LE demonstraram um aumento do empenho e capacidade de exploração do material de expressão.

 Instituto PIAGET		Escola Superior de Educação Jean Piaget			
Aluno Estagiário: Rita Almeida			Curso:	Ano:	Turma: Nº:
Data: 26/11/2019			Idade(s):		
Tema/atividade: Construção de um cartaz sobre a gestão da emoção alegria.			Conteúdos: Emoções básicas; Expressão Artística.		Área(s) Conteúdo: - Área de expressão e comunicação – Artes Visuais.
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos / Estratégias		Recursos	Instrumentos de Avaliação
<u>Área de expressão e comunicação – linguagem oral:</u> Desenvolver o respeito pelo outro durante a conversa de grupo;  <u>Área de formação pessoal e social:</u> Identificar as emoções básicas; Reconhece comportamentos inadequados derivados da emoção sentida; Identificar estratégias para gerir emoções dentro da sala;	Coloca o dedo no ar para falar; Espera pela sua vez de falar;  Identifica a emoção alegria; Identifica um comportamento inadequado derivado da emoção alegria dentro da sala; Identifica um comportamento adequado para gerir a alegria dentro da sala.	A atividade inicia-se na área do tapete com o grupo sentado nos seus lugares e eu sentada entre as crianças. É iniciada uma conversa sobre as emoções que trabalhamos até ao momento, de modo a compreender se as crianças são capazes de as identificar a todas. De seguida, é mostrada a imagem do monstinho da alegria, utilizada na atividade de diagnóstico, e realizo as seguintes perguntas: - Que emoção é esta? - O que fazemos quando sentimos esta emoção? Quais são os comportamentos que temos? - O que podemos fazer para controlar esta emoção?  Devo registar todas as respostas num papel e explicar às crianças que as irão representar em folhas para expor na sala. Desta forma, sempre que sentirem alegria dentro da sala devem evitar comportamentos inadequados, optando pelas alternativas referidas por eles próprios.		<u>Materiais:</u> - Cartolinas; - Folhas A5; - Lápis de cor; - Canetas de feltro; - Cola. <u>Humanos:</u> - Educadora; - Auxiliar; - Estagiária.	Grelha de aprendizagens Grelha de bem-estar e envolvimento; Grelha de avaliação.

### AVALIAÇÃO / REFLEXÃO

A atividade “Construção do cartaz da alegria” surge no seguimento do reconhecimento das emoções básicas, com o sentido de sistematizar o aprendido e de adquirir competências para gerir a alegria dentro da sala. Optei por dividir a atividade em duas situações, primeiro a conversa e depois a representação e construção do cartaz. Em relação às emoções medo, tristeza e raiva irão realizar-se pelos mesmos procedimentos que esta.

Até aqui as crianças reconheceram, identificaram e associaram as emoções básicas a momentos do seu quotidiano, e agora pretendia-se que as crianças aprendessem a gerir essas emoções dentro da sala. A essa capacidade de gestão das emoções, ou seja, de controlar e adequar as respostas emocionais a determinadas situações, se chama “Regulação Emocional”. Segundo Stratton (2018) na pré-escolar as crianças desenvolvem a sua linguagem

e, automaticamente, as suas habilidades de comunicação, o que permite um melhoramento da regulação emocional, rotulando as emoções que sentem, as suas necessidades, as suas intenções e assim, regulando eficazmente as suas respostas emocionais.

Para isto dirigi a atividade em função da voz das crianças, ou seja, dei-lhes total liberdade para refletirem e assumirem total responsabilidade para criarem as suas próprias formas de gerir as suas emoções. Assim, a atividade foi realizada em grande grupo no tapete para que todos pudessem contribuir, de certa forma, para a construção do cartaz. O cartaz divide-se em duas colunas: uma para os comportamentos que temos quando sentimos alegria, mas que são inadequados por respeito ao outro; e outra para os comportamentos adequados que podemos ter para nos sentirmos melhor quando sentimos alegria.

Apesar de não ter planificado, comecei a atividade com a realização de três ciclos respiratórios com a bola expansora, pois as crianças pediram-me e assim foi. Após as respirações, fiz questão de esclarecer as regras da conversa em grande grupo, em que as crianças devem sempre colocar o dedo no ar e esperar que lhes seja entregue a palavra. De seguida iniciei a atividade perguntando às crianças o que tinham mais vontade de fazer quando se sentem alegres.

DI- “Correr muito”;

SB- “Brincar nas áreas”;

MA- “Desenhar ou pintar”.

Depois optei por perguntar aquilo que lhes dá vontade de fazer quando estão alegres, mas não podem porque têm que respeitar os colegas e o ambiente onde estão.

ML- “Fazer barulho”;

BR- “Saltar”;

MS- “Bater nos outros”;

DS e MT- “Correr”.

No final perguntei-lhes aquilo que poderiam fazer dentro da sala para manifestar a sua alegria, mas de forma adequada e respeitadora.

SB- “Abraçar”;

GU- “Brincar com alguém”;

MA- “Dar beijinhos em alguém”;


OL- “Pintar”;  
CL- “Fazer massinha”;  
JO- “Comer”.

Ao verificar a grelha de avaliação é possível constatar que apenas cinco crianças não têm por hábito colocar o dedo no ar para falar, no entanto a educadora e eu temos trabalhado cada vez mais esse aspeto. As crianças que não costumam colocar o dedo no ar perdem automaticamente a palavra durante um período de tempo, pois não é justo para as crianças que fazem um esforço para colocar. Em relação à capacidade de espera sem interromper os colegas, acontece muitas vezes com crianças que até colocam o dedo no ar, mas que depois de verem outras interromperem, acabam por fazer o mesmo. Tal como é o caso de CL, GU e MA.

Em relação ao reconhecimento da emoção do monstinho, quase todas as crianças disseram “alegria”, sendo que aquelas que não disseram não foi por não saberem. O que se veio a verificar quando perguntei individualmente a CO, GA, LE e NI, e estes acertaram. Por fim, mais de metade das crianças foram capazes de nomear algum comportamento adequado ou inadequado acerca da emoção alegria. As sete crianças que não o fizeram, considero que tenha sido por não se sentirem suficientemente confiantes, e possivelmente envolvidas, para intervir perante o grande grupo. Desta forma, estas crianças foram as que demonstraram um nível de envolvimento médio na grelha de bem-estar e envolvimento.

De um modo geral, tal como se verifica na grelha de bem-estar e envolvimento e na grelha de avaliação da atividade, a maioria das crianças aderiram com entusiasmo e empenho na atividade, atingindo as aprendizagens previstas, apesar de algumas não o terem feito, porque demonstram menor participação em momentos de grande grupo.



				
Escola Superior de Educação Jean Piaget				
Aluno Estagiário:		Curso:		
Data: 16/12/2019		Ano: Turma: Nº:		
Idade(s):				
Tema/atividade: Filme "Divertidamente" e diálogo		Conteúdos: Emoções básicas; Expressão Artística.		Área(s) Conteúdo: - Área de expressão e comunicação – Artes Visuais.
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos / Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
<u>Área de formação pessoal e social:</u> Desenvolver o respeito pelo outro; Identificar as emoções básicas;	Permanece em silêncio durante o filme; Coloca o dedo no ar para falar durante o diálogo; Não interrompe os colegas durante o diálogo; Identifica as emoções básicas; Associa as cores às emoções básicas.	A atividade consiste na passagem de um filme chamado "Divertidamente", que relata as emoções básicas do ser humano e de como estas são processadas no cérebro humano. Depois de visualizarem uma parte do filme, inicio um diálogo com o grupo fazendo as seguintes perguntas: - Quais são as emoções representadas pelas figuras do filme? - De que cor são essas emoções? - Alguém se lembra de momentos que tenham despertado alguma dessas emoções?	<u>Materiais:</u> - Computador; - Colunas; - Filme "Divertidamente" <u>Humanos:</u> - Educadora; - Auxiliar; - Estagiária.	Grelha de aprendizagens; Grelha de bem-estar e envolvimento; Grelha de avaliação.

### AVALIAÇÃO / REFLEXÃO

De acordo com Brazelton & Sparrow (2010) o computador/ televisão são objetos com grandes potenciais e muito atraentes para a maior parte das crianças, o que exige um enorme controlo por parte do adulto. A criança não deve estar perante um ecrã mais do que uma hora diária, deve usufruir de um acesso controlado e deve ser supervisionada pelo adulto. Como as crianças deste grupo raramente visualizam algo no computador, optei por realizar uma pequena sessão de cinema com um filme bastante pertinente sobre o tema das emoções. O filme "Divertidamente" é uma viagem ao cérebro de uma rapariga pré-adolescente, onde estão presentes os cinco protagonistas que representam emoções (alegria, tristeza, medo, raiva e nojo) e formam a personalidade desta rapariga através de memórias e acontecimentos marcantes.

As crianças ficaram muito entusiasmadas, organizaram-se sozinhas no tapete e permaneceram em silêncio durante os 25 minutos do filme. Ao fim deste tempo parei o filme e iniciei o diálogo, sendo que algumas crianças me pediram para continuar a ver. Optei por mostrar apenas o início do filme pois sabia que, se as crianças o vissem durante mais tempo, iriam começar a dispersar, a criar conflitos e a demonstrar cansaço e ansiedade. Assim pedi para

que, se soubessem responder às perguntas, colocassem os dedos no ar e esperassem pela sua vez. A primeira pergunta foi: Quais são as emoções representadas no filme?

DI, GA, IN, CL- alegria;

DS, GU, MT- tristeza;

MA e ML- medo;

LE- o verde.

Depois perguntei: alguém percebeu qual era a emoção da personagem verde?

MA- “sim! Nojo! Porque eu já vi este filme em casa”.

Perguntei: E qual é a cor da alegria?

Quase todos responderam: “Amarelo”.

Perguntei: E a cor da tristeza?

Quase todos responderam: “Azul”;

Perguntei: E a cor da raiva?

Quase todos responderam: “Vermelho”;

Depois perguntei: e a cor do medo, qual era?

DS, GU, MS e DI: “preto”;

E MA disse: “Não, não era preto!”

Eu disse: “então que cor era? Alguém se lembra?”

DI: “era roxo!”;

E eu disse: “Pois é! Aqui na nossa sala o medo é preto, mas no filme os realizadores escolheram que o medo é roxo! Acham que é mais adequado o roxo ou o preto?”

DS- “o preto, porque é escuro”;

Outros- “O preto!”.

Depois perguntei: “E alguém se lembra de algum momento que tenha feito a Riley ficar alegre?”

SB- “Quando ela marcou um golo”;

JO - “Quando comeu pizza”.

Perguntei: “e triste?”

DI- “quando mudou de casa”;

MA- “Quando ficou sem a amiga dela”.

Perguntei: “E zangada, alguém se lembra?”


DS- “Também quando mudou de casa ficou zangada com os pais dela”.

No final, perguntei às crianças se queriam continuar a ver o filme noutro dia, e estas responderam que sim. Então no dia seguinte, por estar a chover, fizemos uma sessão ligeiramente mais longa com cerca de 40 minutos, sendo que as crianças que não quisessem ver mais, podiam ir brincar para as áreas.

Em relação à análise da grelha de avaliação, as crianças têm vindo a demonstrar um melhoramento nas regras de diálogo em grande grupo, apenas duas têm mais dificuldade em colocar o dedo no ar, DS e SB. São crianças com muita energia, que necessitam de muita atenção e por isso, são muito impulsivas quando querem falar, no entanto têm demonstrado melhorias. Quanto à capacidade de não interromper os colegas é algo difícil de controlar para mais crianças, especialmente depois de haver alguém que interrompa primeiro, pois vão-se descontrolando sucessivamente.

As crianças estiveram muito atentas ao filme e associaram-no às rotinas sobre as emoções que existem na sala, e isso verifica-se facilmente através das respostas que deram às minhas perguntas. As seis crianças que demonstraram mais dificuldades têm quase todas três anos, e algumas só responderam na associação das cores da alegria e da tristeza (CL e IN), e outras (BR, CO, ME, IN) preferem não responder durante diálogos em grande grupo, o que não significa que não saibam as respostas. Por esta razão, depois das férias irei realizar alguns diálogos individuais para compreender quais as crianças capazes de identificar as emoções e as respetivas cores.

Assim, de um modo geral as crianças demonstraram-se entusiasmadas e concentradas, sendo que a maioria atingiu as aprendizagens previstas, tal como se verifica na grelha de bem-estar e envolvimento e na grelha de avaliação da atividade.

 Instituto <b>PIAGET</b>	Escola Superior de Educação Jean Piaget				
	Aluno Estagiário:		Curso:	Ano:	Turma: N°:
	Data: 6/01/2020		Idade(s):		
Tema/atividade: Construção dos potes das emoções		Conteúdos: Emoções básicas; Expressão Artística.		Área(s) Conteúdo: - Área de expressão e comunicação – Artes Visuais.	
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos / Estratégias		Recursos	Instrumentos de Avaliação
<u>Área de expressão e comunicação – artes visuais:</u> Explorar materiais de expressão;  <u>Área de expressão e comunicação – linguagem escrita:</u> Desenvolver capacidade de escrita.	Utiliza e explora as canetas de feltro numa folha A7;  Escreve ou copia as letras do nome para a folha.	A atividade é realizada com duas crianças de cada vez e consiste em decorar uma pequena folha, que vai ser colada no pote das emoções de cada criança. Esta folha, A7, deve conter o nome da criança e um pequeno desenho que esta queira fazer. Os potes das emoções irão ser um material disponível para as crianças a qualquer altura do dia até ao último dia do estágio, se a educadora o entender. Sempre que a criança sentir uma emoção que queira partilhar, deve explicar-me o que a levou a sentir e colocar a bola da respetiva cor dentro do seu pote. Bola amarela- alegria; Bola azul- tristeza; Bola vermelha- raiva; Bola preta- medo.		<u>Materiais:</u> - Folhas A7; - Canetas de feltro. <u>Humanos:</u> - Educadora; - Auxiliar; - Estagiária.	Grelha de aprendizagens; Grelha de bem-estar e envolvimento; Grelha de avaliação.

#### AVALIAÇÃO / REFLEXÃO


Quando disse e mostrei às crianças os seus potes das emoções, estas ficaram desde logo muito entusiasmadas e interessadas. O pote é de vidro, e por isso todas têm a responsabilidade de tomar conta do seu pote para que não se parta. As crianças quiseram logo começar a decorá-lo para poderem colocar bolas, mas tive que explicar que só podiam colocar uma bola quando realmente sentissem uma emoção. Assim, acabei por recapitular as emoções aprendidas, as respetivas cores e o procedimento a seguir por cada bola colocada no pote. Ao colocar uma bola pretende-se que a criança partilhe o porquê de sentir determinada emoção, para que possa ser escrito ou representado no seu diário das emoções. Desta forma, a criança sente que a sua emoção está a ser valorizada, que é normal sentir diferentes emoções e que existem estratégias para conseguir geri-las da melhor forma, prevenindo comportamentos inadequados e conflitos entre colegas. Para isto, por cada bola metida no frasco, a criança deve ir consultar o cartaz sobre a emoção sentida, de forma a

procurar uma estratégia que regule a emoção e que possa contribuir para se sentir melhor dentro da sala, sem faltar ao respeito ao outro e às regras da sala.

Comecei a atividade com apenas duas crianças, entregando-lhes um papel A7 para que pudessem identificar o seu pote, com canetas de feltro. Algumas crianças tiveram dificuldades em realizar um desenho numa folha tão pequenina, mas no final todos conseguiram fazê-lo. Quanto ao nome, apenas sete crianças foram capazes de escrever o seu nome na folha, todas as outras mesmo podendo copiar o nome da régua, tiveram bastantes dificuldades em escrevê-lo numa folha tão pequena. Por esta razão, à medida que ia chamando as crianças mais novas ia deixando de pedir que escrevessem o nome, pois seria demasiado difícil para estas. Nestes casos, escrevi eu o nome das crianças ao lado dos seus desenhos nas folhas A7.

De um modo geral, as crianças aderiram com entusiasmo tal como se verifica na grelha de bem-estar e envolvimento. No entanto, quanto às aprendizagens previstas, apenas a primeira foi alcançada com sucesso, pois a segunda era apenas adequada às crianças de cinco anos. As crianças de três e quatro anos não possuem de capacidades para copiar o nome para um espaço tão pequeno.


Ainda no mesmo dia, depois de terem os seus potes organizados num canto da sala, muitas crianças quiseram colocar bolas ao acaso, inventando situações que causassem emoções. Perante isto, tive que reforçar a ideia de que seria uma rotina séria, que exige disciplina e responsabilidade da parte deles, e que tinha como objetivo ajudar a controlar e gerir as emoções dentro da escola.

 <b>Instituto PIAGET</b>	<b>Escola Superior de Educação Jean Piaget</b>				
	Aluno Estagiário:		Curso:	Ano:	Turma: N°:
	Data: 8/01/2019		Idade(s):		
Tema/atividade: Construção do índice de bem-estar.		Conteúdos: Emoções básicas; Expressão Artística.		Área(s) Conteúdo: - Área de expressão e comunicação – Artes Visuais.	
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos / Estratégias		Recursos	Instrumentos de Avaliação
<u>Área de expressão e comunicação – artes visuais:</u> Explorar materiais de expressão; Dominar instrumentos de expressão.	Utiliza e explora as canetas de feltro; Demonstra destreza no uso do pincel.	A atividade é realizada com quatro crianças de cada vez, e estas devem pintar o seu pauzinho ao seu gosto com canetas de feltro. Posteriormente devem participar na pintura e construção do índice geral de bem-estar com pincéis e tintas, que no fim irá ser colado à parede.		<u>Materiais:</u> - Pincéis; - Tintas; - Canetas de feltro.	Grelha de aprendizagens; Grelha de bem-estar e envolvimento; Grelha de avaliação.

### AVALIAÇÃO / REFLEXÃO

O índice de bem-estar consiste numa barra de esferovite dividida em quatro cores, que representam as emoções alegria, tristeza, raiva e medo. Cada criança constrói o seu pauzinho, que pode ser movido entre todas as cores da barra, dependendo da cor que predomina o pote da criança em determinada semana. Desta forma, é feito um balanço todas as sextas-feiras sobre as emoções sentidas durante a semana, de modo a compreender se foi uma semana complicada com muitos momentos tristes e de raiva, ou se foi uma semana positiva, tranquila e cheia de momentos felizes. Muitas vezes, a criança vive um dia na escola com mais conflitos entre os pares, porque aconteceu algo na sua vida familiar ou até escolar que a deixou mais instável e sensível. Para o/a educador/a se conseguir aperceber das dinâmicas familiares é necessário conhecer bem as famílias das crianças, as circunstâncias que as envolvem, o estilo de vida, o método de disciplina que os pais usam, a língua falada, os valores culturais e as expectativas dos pais em relação à escola (Stratton, 2018). Por esta razão torna-se imprescindível envolver a família neste projeto e nesta nova rotina das crianças, que também deverá passar a ser realizada e valorizada em casa.

Relativamente à construção do pauzinho obteve-se um balanço muito positivo, pois todas as crianças participaram com empenho. Quanto à pintura da barra de esferovite foi igualmente um momento muito positivo, pois sempre que se propõe às crianças pintar com tintas, estas ficam muito entusiasmadas e motivadas. De um modo geral, as crianças aderiram com muito entusiasmo e empenho, atingindo as aprendizagens previstas, tal como se verifica na grelha de bem-estar e envolvimento e na grelha de avaliação da atividade.

Escola Superior de Educação Jean Piaget				
	Aluno Estagiário:		Curso:	Ano: Turma: Nº:
	Data: 21/01/2020		Idade(s):	
Tema/atividade: Jogo da música das emoções		Conteúdos: Emoções básicas; Música.		Área(s) Conteúdo: - Área de expressão e comunicação – Música.
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos / Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
<u>Área de formação pessoal e social:</u> Participar no jogo; Identificar as emoções básicas;  <u>Área de expressão e comunicação – música:</u> Interpretar a música ou som manifestando emoções.	Participa no jogo, Respeita as regras do jogo; Associa as cores dos cartazes às emoções; Associa a música/ som à emoção alegria; Associa a música/ som à emoção tristeza; Associa a música/ som à emoção raiva; Associa a música/ som à emoção medo.	Esta atividade é realizada na sala polivalente do jardim de infância e exige a presença de um rádio com acesso <i>usb</i> . Assim, coloco uma <i>pen</i> com diferentes sons e músicas, que despertam diferentes emoções. Dependendo da emoção que é despertada em cada criança, esta deve dirigir-se para um determinado quadrado. Estão delineados quatro quadrados na sala, com quatro cartazes das diferentes cores. Amarelo: alegria; Azul: tristeza; Vermelho: raiva e Preto: medo. A atividade inicia-se com o grupo espalhado pela sala e eu começo por colocar um som ou uma música, sendo que as crianças devem deslocar-se para o quadrado que representa a emoção sentida. Neste momento pergunto às crianças aquilo que a música lhes fez sentir. Depois volto a repetir com várias músicas e sons que despertem as diferentes emoções. No final, ponho a tocar quatro músicas que transmitam as quatro diferentes emoções, e pergunto às crianças o que as leva a sentir determinada emoção. Por exemplo: porquê que esta música vos faz sentir alegres?	<u>Materiais:</u> Rádio; Cartazes com quatro cores; Seleção de músicas.  <u>Humanos:</u> - Educadora; - Auxiliar; - Estagiária.	Grelha de aprendizagens; Grelha de bem-estar e envolvimento; Grelha de avaliação.

### AVALIAÇÃO / REFLEXÃO

De acordo com Silva et al. (2016) as linguagens artísticas são meios de enriquecimento da expressão e comunicação das crianças, e a música permite-lhes interpretar e identificar os sons que ouvem, alargando a cultura musical e o gosto pela música. “Este contacto é ainda um meio de expressarem o que sentem, não só através do corpo, mas verbalizando ou utilizando diferentes modalidades das artes visuais” (Silva et al. 2016, p.56). Com esta atividade pretendi que as crianças reconhecessem, mais uma vez, as emoções básicas de uma forma lúdica e, também, que fossem capazes de interpretar músicas/ sons expressando as emoções que estas lhes fazem sentir.

Ao selecionar músicas/ sons tive em atenção que fossem bastante explícitas as emoções transmitidas, no entanto não considero uma atividade fácil para todas as faixas etárias da sala. Comecei por explicar as regras e perguntar às crianças as emoções representadas pelas diferentes cores dos cartazes, sendo que quase todas acertaram. Dei início ao jogo com uma música que transmitia alegria e isso foi unânime a todas as crianças pois começaram todas a dançar e dirigiram-se para o cartaz amarelo. Durante a segunda música, que transmitia tristeza, as crianças dividiram-se entre o cartaz da tristeza, da raiva e da alegria, o que me fez parar o jogo e perguntar como é que as crianças se sentiam. As mais velhas estavam todas no cartaz azul, no entanto algumas de três anos tinham ficado no cartaz da alegria e outras de quatro anos no cartaz da raiva. Aceitei o facto de as crianças se poderem estar a sentir zangadas, mesmo não sendo o transmitido pela música, no entanto confrontei as crianças de três anos, perguntando-lhes se se sentiam alegres com a música. Posto isto, as crianças correram todas para o cartaz azul.

Voltei a realizar algumas jogadas, mas com as músicas/ sons que transmitiam raiva e medo tornou-se mais complicado para as crianças mais novas, pois tinham dificuldade em interpretar a música/ som e associá-la a uma emoção. As crianças mais velhas (DS, DI, ML, MA, MT) conseguiram associar quase todas as músicas às respetivas emoções, ao contrário das crianças de quatro anos que apenas associaram a alegria e a tristeza, e as de três anos que acabaram por seguir os colegas para todos os lados. A criança LA abandonou o jogo a meio e foi brincar para uma área, o que tem acontecido recorrentemente, pois a criança habituou-se a brincar sempre sozinha, ou acompanhada pela irmã, e não experimenta envolver-se e integrar-se em atividades ou jogos com os outros colegas.

No final, coloquei novamente uma música que transmitisse alegria e perguntei: como é que vos faz sentir?

MA, DS, DI, GU, MT - feliz!

Eu - E porquê?

MA- porque apetece dançar.

DS- porque esta música é de um filme muito fixe.

Depois coloquei uma música que transmitisse tristeza e perguntei: como é que vos faz sentir?

DI, GU, MA, ML – triste!

Eu- porquê?

MT – porque faz-me chorar e estar triste.

GU- porque é muito triste.

De seguida, coloquei a música que transmitia raiva e perguntei: como é o que vos faz sentir?

ML- zangado!

MA – raiva!

Eu- porquê?

GA- porque está muito alta!



CL- porque faz muito barulho!

Por último coloquei o som que transmitia medo, e perguntei: como é que vos faz sentir?

DI- com muito medo!

DS- assustados!

Eu – porquê?

DI – porque é muito assustadora!

MA – não gosto dessa música, podes tirar Rita?

ML – eu gosto! É a minha preferida! Faz-me ter medo!

As crianças BR, CO, IN, LE, ME apesar de estarem em jogo, não responderam a nenhuma questão. Então eu voltei a colocar a música que transmite alegria e perguntei: e a ti BR o que te faz sentir esta música?

BR- contente.

Eu- e a ti CO?

CO – não sei...

Eu – então, mas ficas alegre de a ouvir ou triste? Ou zangada? Ou com medo?

CO – eu fico contente.

Depois coloquei a música que transmite a tristeza e perguntei: e a ti LE como te faz sentir esta música?

LE – muito triste.

Eu – e a ti ME?

ME- triste.

Por fim coloquei a música que transmite a raiva e perguntei à IN como lhe fazia sentir.


IN- triste.

Eu – triste? E a mais alguém faz sentir outra emoção?

MA – zangada!

Ao realizar este diálogo final consegui compreender que apenas as crianças mais velhas tiveram capacidades para identificar todas as emoções transmitidas pelas músicas/ sons. Já as crianças mais novas possuem de capacidades para identificar as emoções alegria e tristeza, apesar de se terem baralhado um pouco ao longo do jogo. As crianças mais novas também têm dificuldades em participar nos diálogos em grande grupo e raramente colocam o dedo no ar para responder às perguntas, no entanto, se forem questionadas diretamente por mim, sabem responder à maior parte das perguntas.

De um modo geral, e por ser um momento lúdico, as crianças aderiram com muito entusiasmo e empenho, atingindo algumas das aprendizagens previstas, tal como se verifica na grelha de bem-estar e envolvimento e na grelha de avaliação da atividade. Pela música ser algo pouco usual na vida escolar destas crianças, seria necessário ser investido mais tempo e estímulos que tornassem esta atividade, no futuro, mais significativa e satisfatória, para que as aprendizagens fossem adquiridas com maior taxa de sucesso.

 <b>Instituto PIAGET</b>	<b>Escola Superior de Educação Jean Piaget</b>			
	Aluno Estagiário: Rita Almeida		Curso: N°:	Ano: Turma:
	Data: ____/____/____		Idade(s):	
Tema/atividade: Jogo da dança das emoções		Conteúdos: Emoções básicas; Dança.		Área(s) Conteúdo: - Área de expressão e comunicação – Dança.
<b>Intencionalidades Educativas</b>	<b>Aprendizagens (aquisições)</b>	<b>Procedimentos / Estratégias</b>	<b>Recursos</b>	<b>Instrumentos de Avaliação</b>
<u>Área de formação pessoal e social:</u> Participar no jogo;  <u>Área de expressão e comunicação – música:</u> Interpretar a música ou som manifestando emoções;  <u>Área de expressão e comunicação – dança:</u> Expressar através da dança emoções manifestadas.	Participa no jogo, Respeita as regras do jogo;  Associa a música/ som à emoção que esta transmite;  Expressa corporalmente a emoção alegria; Expressa corporalmente a emoção tristeza; Expressa corporalmente a emoção raiva; Expressa corporalmente a emoção medo.	Esta atividade é realizada na sala polivalente do jardim de infância e exige a presença de um rádio com acesso <i>usb</i> . Assim, coloco uma <i>pen</i> com diferentes sons e músicas, que despertam diferentes emoções. Dependendo da música/ som que toca, a criança deve dançar de acordo com a emoção que a faz sentir. A atividade inicia-se com o grupo espalhado pela sala e eu começo por colocar um som ou uma música, sendo que as crianças usufruem de toda a sala para dançarem.	<u>Materiais:</u> Rádio; Cartazes com quatro cores; Seleção de músicas. <u>Humanos:</u> - Educadora; - Auxiliar; - Estagiária.	Grelha de aprendizagens; Grelha de bem-estar e envolvimento; Grelha de avaliação.

## AVALIAÇÃO / REFLEXÃO

De acordo com Silva et al. (2016) é através da dança que as crianças exprimem o modo como sentem a música, aprendem a movimentar-se expressivamente e respondem aos diversos estímulos. Para além de estimular a criatividade, a dança promove o desenvolvimento motor, pessoal e emocional da criança, bem como a consciência de pertença ao grupo. Com esta atividade pretendi desenvolver o sentido rítmico das crianças, a expressão das emoções e aproximação do grupo, tudo através da dança e ao som de diversas músicas/ sons.

Este grupo começou a ter sessões de educação artística pouco antes das férias do natal, sendo que acontece apenas uma vez por semana e vai variando entre música, dança, educação física e teatro. Ou seja, as crianças não possuem de um grande contacto com atividades de música e dança, e isso verificou-se ao longo das atividades que tenho feito para estimular e desenvolver a educação artística. Verifica-se pelo facto de as crianças aderirem com muito entusiasmo e interesse (pois é algo que fazem com pouca frequência), e também pelo facto de não demonstrarem grandes capacidades a nível de expressão corporal e musical. Portanto, esta atividade não correu exatamente como era esperada, mas as crianças dançaram e libertaram-se e eu acabei por me render e deixá-las aproveitar ao máximo.

As crianças estavam espalhadas pela sala quando coloquei a primeira música, que transmitia alegria, pois sabia que ia ser a mais fácil. As crianças deliraram e dançaram muito, à exceção de CO, LA e NI que apesar de estarem de pé entre os colegas, não dançaram ao longo de todo o jogo. Depois coloquei uma música que transmitisse tristeza, e aí apenas quatro crianças mudaram os movimentos corporais para mais lentos e suaves, sendo que o resto continuou a dançar de uma forma mais descontrolada e inconsciente. Quando coloquei a música que transmitia raiva, algumas crianças dançaram ferozmente, com muita energia e empurrões, outras continuaram no registo da música inicial e outras pararam de dançar. Por último, quando coloquei a música que transmitia medo quase nenhuma criança dançou de acordo com a emoção, muitas pararam de dançar e outras continuaram no registo da música anterior. No final, as crianças pediram-me para colocar as “músicas felizes” todas de novo e dançaram muito até à hora do lanche.

Considero, depois de realizar a atividade, que esta não era completamente adequada a todas as faixas etárias, mais especificamente às crianças de três anos. Apesar de se verificar na grelha de bem-estar e envolvimento que a maioria das crianças aderiram com entusiasmo, muitas não adquiriram as aprendizagens previstas, tal como demonstrado na grelha de avaliação. Todavia, a maior parte das crianças foi capaz de associar as músicas às respetivas emoções básicas, isto porque utilizei as mesmas músicas que no “jogo música das emoções” e, as crianças lembravam-se das associações que tinham feito das músicas com as emoções nesse dia. Posto isto, se as crianças, especialmente as mais novas, usufruírem, no futuro, de um maior contacto com a dança e a música esta atividade poderá tornar-se mais significativa e satisfatória.

## **ANEXOS**

## ANEXO A – Declaração de Autorização de Depósito no Repositório Comum



### DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE DEPÓSITO NO REPOSITÓRIO COMUM Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto

Considerando que a legislação em vigor referente ao depósito legal de dissertações e teses - artigo 50.º, do Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, obriga ao depósito de uma cópia digital das teses e outros trabalhos de doutoramento e das dissertações de mestrado num repositório integrante da rede RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal,

Rita Lobato de Almeida

Portador do Cartão de Cidadão n.º 146 997 14

Autor do Trabalho de Projeto / Relatório Final / Dissertação de Mestrado

Intitulado/a: A Importância das Competências Emocionais em Idade Pré-Escolar

Concluído/a em 16 / 10 / 2020

Declaro, sob compromisso de honra, que:

1. O Trabalho de Projeto / Relatório final / Dissertação entregue e que conduziu à atribuição do grau é um trabalho original e detenho todos os direitos de autor;
2. Concedo ao Instituto Piaget, entidade instituidora da/o Rita Lobato de Almeida uma licença não-exclusiva para a/o arquivar e tornar acessível em formato digital no Repositório Comum, ou em qualquer outro repositório que a Instituição venha a utilizar, com o seguinte estatuto:  
Acesso aberto ☒ Acesso restrito ☐  
Acesso fechado ☐ Acesso Embargado<sup>1</sup> ☐ até  /  /

Email: ritasurl@hotmail.com Contacto tlf: 936 191 226

Data: 16 / 10 / 2020

Assinatura: Rita Lobato de Almeida

<sup>1</sup>Após a data indicada, o documento fica disponível em Acesso Aberto.

## ANEXO B – Declaração de Autenticidade

### DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE

A presente dissertação foi realizada por Rita Cabrita de Almeida do  
Ciclo de Estudos de Mestrado em Educação Pré-Universitária e 1º Ciclo do EB, no ano letivo  
de 2019/2019.....

O seu autor declara que:

- (i) Todo o conteúdo das páginas que se seguem é de autoria própria, decorrendo do estudo, investigação e trabalho do seu autor.
- (ii) Este trabalho, as partes dele, não foi previamente submetido como elemento de avaliação nesta ou em outra instituição de ensino/formação.
- (iii) Foi tomado conhecimento das definições relativas ao regime de avaliação sob o qual este trabalho será avaliado, pelo que se atesta que o mesmo cumpre as orientações que lhe foram impostas.
- (iv) Foi tomado conhecimento de que a versão digital deste trabalho poderá ser utilizada em atividades de deteção eletrónica de plágio, por processos de análise comparativa com outros trabalhos, no presente e/ou no futuro.
- (v) Foi tomado conhecimento que este trabalho poderá ficar disponível para consulta no Instituto Piaget e que os seus exemplares serão enviados para as entidades competentes e prevista na legislação.

16 de Outubro..... de 2020.....

Assinatura

Rita Almeida

## ANEXO C – Licença de Distribuição Não Exclusiva – Repositório Comum



### ANEXO I

#### LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA – REPOSITÓRIO COMUM

Ao depositar no Repositório Comum, os autores devem concordar com a seguinte licença de utilização:

##### LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

Ao depositar um documento no Repositório Comum, o/a Sr./Sra. :

- a) Concede à FCCN o direito não-exclusivo de reproduzir, converter (como definido em baixo), disponibilizar, comunicar e/ou distribuir o documento entregue (incluindo o resumo/abstract) em formato digital, no quadro e para os fins e objetivos do projeto RCAAP.
- b) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder à FCCN os direitos referidos na alínea anterior ou que obteve do respetivo titular as necessárias permissões para essa concessão.
- c) Declara que a concessão à FCCN dos direitos referidos na alínea a), não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade e que o conteúdo do documento disponibilizado não viola direitos de terceiros.
- d) Declara acautelar que os documentos por si disponibilizados não contêm informações sigilosas ou confidenciais relativas à sua atividade educativa ou profissional, nomeadamente em termos de marcas, patentes ou segredos industriais ainda não registados ou atribuídos pelas entidades competentes.
- e) Declara que os documentos contêm todas as referências bibliográficas, editoriais, e a referência aos respetivos programas financiadores e apoios institucionais (se aplicável).

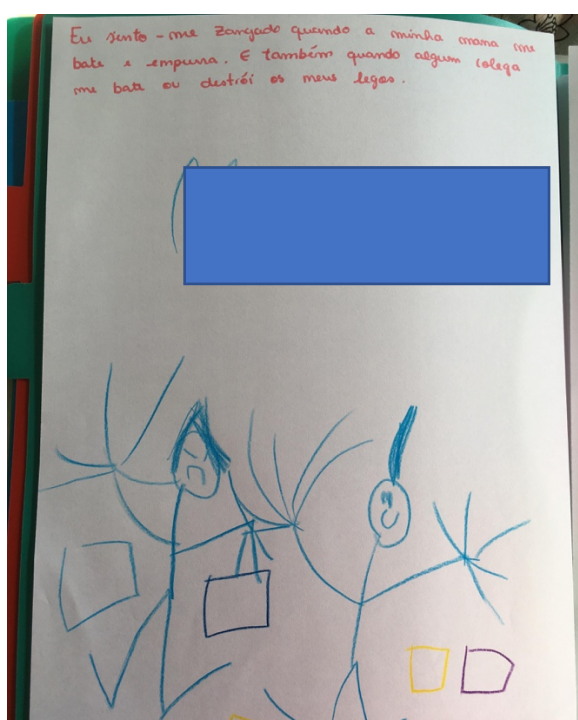
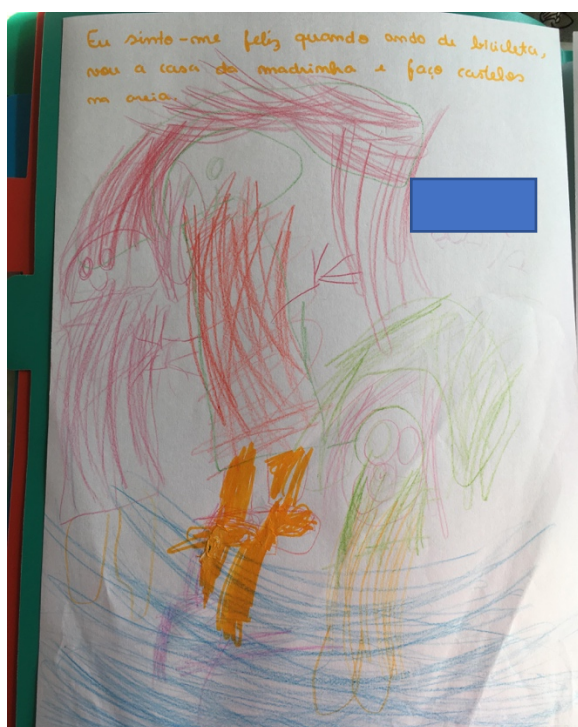
A FCCN identificará claramente o(s) autor(es) do documento entregue, e não fará qualquer alteração, para além das permitidas por esta licença.

O autor pode solicitar que o seu documento seja retirado do Repositório Comum.

Data: 16 / 10 / 2020

Assinatura: Rita Almeida

## ANEXO D – Desenhos das Atividades de Partilha das Emoções

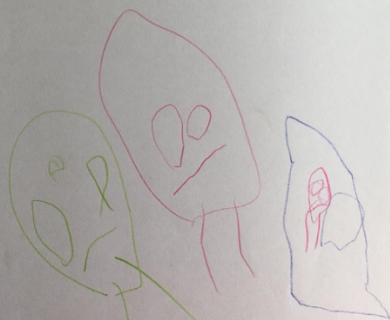




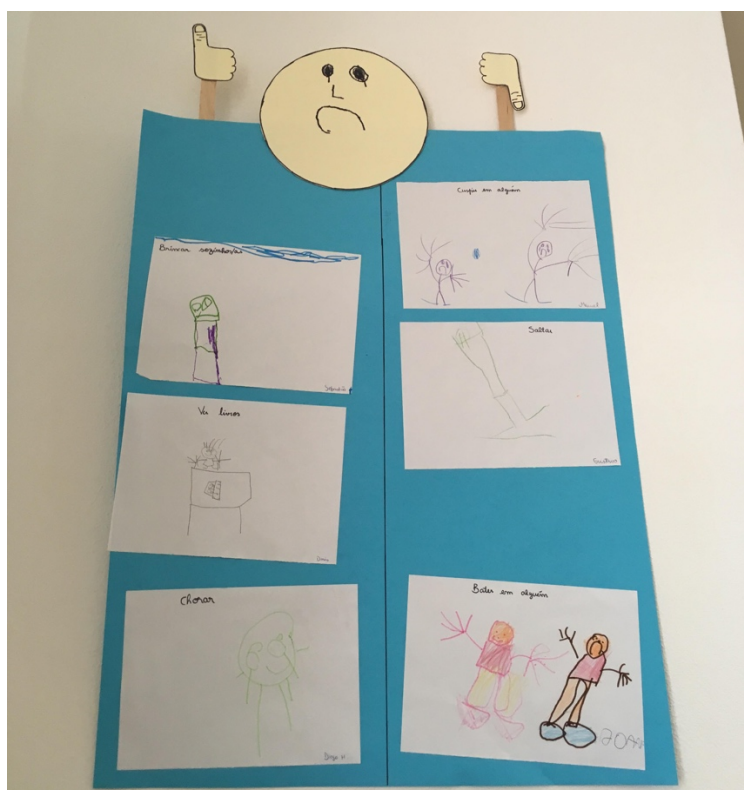
Eu sinto-me com medo quando a luz se vai a  
baixo ou quando o pai apaga as luzes do quarto  
dele e do meu. Também tenho medo dos gafanhotos.



Eu sinto-me triste quando a mãe sai de casa.



## ANEXO E – Cartazes das Emoções Tristeza e Raiva



## ANEXO F – Índice de Bem-Estar



## ANEXO G – Diários das Emoções

